سلسلة المنهج الدراسى
الكتاب الأول

مفهومات المنهج الدراسى

والتنمية المتكاملة فى مجتمع المعرفة

رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربى وتقدمه فى بيئة متغيرة



سلسلة المنهج الدراسى
الكتاب الأول

مفهومات المنهج الدراسى
والتنمية المتكاملة فى مجتمع المعرفة

رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربى وتقدمه فى بيئة متغيرة

الأستاذ الدكتور

صلاح الدين عرفة محمود

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة حلوان



عالم الكتب

نشر . توزيع . طباعة

❖ الإدارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 3924626
فاكس : 002023939027

❖ المكتبة :
38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : 3926401 - 3959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

❖ الطبعة الأولى
1427 هـ - 2006 م

❖ رقم الإيداع 22131 / 2005

❖ الترقيم الدولى I.S.B.N
977- 232-492 -x

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

❖ البريد الإلكترونى : info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ هُوَ الَّذِي أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ (آل عمران: ٧)

صدق الله العظيم

الإهـــداء

إلى كل من ساهموا فى تكوينى العلمى .

إلى أساتذتى الذين أناروا لى الطريق .

إلى طلابى الذين أفادونى بقدر ما علمتهم .

إلى المعلم العربى صانع عقل الأمة .

أهدى هذا الجهد العلمى ....

مقدمة

إن الثـــروة الحقيقية لا تكمن فى هذا الشكل أو ذلك من أشكال الثروة الطبيعـــية على الرغم من أهميتها . ولكنها تكمن فى تلك الثروة الكامنه فى العقل البشـــرى والإرادة الإنســـانية . فإذا ما تحررت العقول وتمت الإدارة فلابد أن تـــرتـــفع قـــدرات الأمة حتى تصبح أمة ذات بأس شديد وعزة وقوة وشأن بما تحرزه من تنمية وما تحققه من تقدم .

ولعـــل التحدى الذى يشغل بال القائمين على العلم فى هذا العصر الذى نعيشـــه والمسمى (عصر المعلوماتية) وبما أوجده هذا العصر من هوة معرفية بين الـــدول المـــتقدمة والدول النامية وهوة تكنولوجية – اتصالية – بالإضافة لزيادة مخاطر العنف والاضطراب السياسى والاجتماعى كل ذلك جعل التحدى القادم هـــو القيام بما يجب أن تفعله المدارس من اجل أن تمنح الفرد قدره على العيش فى مســـتقبل متغير فعالم الغد يجب أن يكون مختلفاً بعمق عن العالم الذى نعرفه اليوم فى مســـتهل الألفية الثالثة فعلى التربية والمدرسة أن يعملا على بناء مستقبل قابل للعيش .

إن المنهج الدراسى أصبح أكثر من أى وقت مضى منوطاً بأعداد وتنمية قـــدرات الفـــرد ومهـــارات الحصول على المعرفة وتوظيفها بل وتوليد المعارف الجديدة التى تعود إلى التنمية المفيدة فى المجتمع .

مجمـــل القـــول أنـــه كلما أزداد الوعى بالمنهج الدراسى كوسيلة لنقل الخبرات البشرية عبر العصور والأجيال وتطويرها وكلما زاد إدراك القائمين على نقـــل تلـــك الخـــبرات بأهميتها ودورها الفعال كان ذلك مؤثراً فى نمو البشرية

وتقــدمها وتقدم خبراتها بصورة أكثر دقة وأكثر عمقاً . فالمنهج الدراسى أضحى أبــرز الضمانات الأساسية التى يستطيع بها الإنسان أن يحافظ على بقائه ويعمل على حل مشكلاته والمخاطر التى تواجهها بعقل واعٍ وتفكير مبدع .

إن القــرن القــادم هو قرن التعليم ... حيث يصبح التعليم هو السمة المميزة لكافة أوجه الحياة التى تتحرك على ناقلات للمعرفة والفكر والرأى أسرع مــن الصــوت ، ويفوق التطور كل خيال أو توقع . وعلى حد قول بيل جيتس أحــد أبرز القائمين على المعلوماتية فى العالم والذى يؤكد على أن أعظم الفوائد التى ستحققها البشرية فى المستقبل سترجع بالدرجة الأولى إلى تطبيق التكنولوجيا على التعليم الرسمى أو غير الرسمى . وهو فى ذلك يقول :

" The greatest benefist will come from the application of techenology to education "

وإذا كانــت الدولة ومسئوليها فى مصر تدرك أن التعليم هو فرصة مصر لدخــول المســتقبل .. فــإن المحاولات والاجتهادات التى تتم للارتقاء به والتى انعكســت أثارها الإيجابية على بعض مظاهر التعليم فى مصر لابد وأن تحظى بهذا الاهتمام على كافة الأصعدة فى الدولة .

الاهتمام بصناعة المناهج الدراسية وإجراءات تطويرها يحظى فى السنين الأخــيرة من القرن العشرين وبدايات الألفية الجديدة بالاهتمام المتزايد من جميع أطراف العملية التربوية ويظهر ذلك بصورة واضحة فى برامج إعداد المعلمين قبل و أثناء الخدمة وإكسابهم جدارات وقدرات غير ما كانوا عليه من قبل .

وتشــهد مصر حركة متنامية من اجل تطوير العملية التعليمية التعلمية ومكــوناتها وذلك فى ضوء حركة المعايير ***Standards*** العالمية والقومية فالحاجة

لتحقيق الجـودة الشـاملة *Total qulity* فى التعليم ومكوناته باتت أساسية وليسـت ثانـوية وتمشيا مع متطلبات الألفية الثالثة ورغبة فى الارتقاء بمستويات التميـز والجـودة فى المدرسة المصرية ، تبنت الدولة على كافة الأصعدة فلسفة المعـايير والاعـتماد والجودة . وقد حظت المعايير بكثير من التأييد من جانب الكـثيرين مـن صانعي القرار والمهتمين الذين يبدون قلقهم وعدم رضاهم عن المنهج بصورته الحالية تصميمياً ومحتوى وقياسياً .

كل ما سبق يجعلنا نتساءل :

- لماذا نعلم أبناؤنا ؟
- ماذا ينبغى أن نعلم أبناؤنا ؟
- ما المواضيع العلمية التى يفضل أن نـقدمها لأبناؤنا ؟
- ما الفعاليات التربوية والتكنولوجية التى يفضل استخدامها فى تعليم أبناؤنا ؟
- مـا الأساليب التعليمية الملائمة لقياس مردود عملية التعليم والتعلم لدى أبناؤنا ؟

تلـك التسـاؤلات على بساطتها للوهلة الأولى لا تبرر فى نظر الرجل العـادى الملايين من الجنيهات التى تنفقها الدول والشعوب على التعليم والتعلم وموارده .

مـن اجـل هـذا كان هذا الكتاب الذى بين يديك " مفهومات المنهج الدراسـي والتنمـية المـتكاملة فى مجتمع المعرفة " رؤية تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربى وتقدمه فى بيئة متغيرة .

وهو يأتي كحلقة فى سلسلة بدأها المؤلف بكتابه المنهج الدراسي والألفية الجديدة وما زالت تتواصل حلقاتها بفضل الله .

وإلى زملائـــي من المشتغلين والمهتمين والمهمومين بصناعة المنهج الدراسي وتطويره وإلى طلابي فى كليات التربية فى جامعات مصر والعالم العربى والذين هم مـــنوط بهم تفعيل آليات التطوير والتجديد التعليمى والمنهجى . اقدم هذا الجهد المقل راجيا أن يجدوا فيه شيئاً مفيداً والله اسأل التوفيق للجميع .

المؤلف

أ . د / صلاح الدين عرفة محمود

المعادى فى سبتمبر ٢٠٠٥

الفهرس

الباب الأول
مدخل إلى مفهوم المنهج

- الفصل الأول :المنهج الدراسي

إشكالية المفهوم – وأنواع المناهج

- الفصل الثاني : الخبرات التربوية

طبيعتها وأنواعها ومعاييرها

الفصل الأول

المنهج الدراسي

- لماذا المنهج الدراسي
- مشكلة المنهج والخلافات التي تدور حوله
- مفهوم المنهج الدراسي
- أنواع المنهج الدراسي
- ضرورة تعدد مفاهيم المنهج الدراسي
- مجالات الدراسة في ميدان المنهج الدراسي

يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :-

- تحديد خمسة أسباب لدراسة المنهج الدراسي
- توضح الخلافات التي تدور حول دراسة المنهج الدراسي ومشكلاته
- توضح مفهوم المنهج التقليدي والمعاصر
- تميز أنواع المنهج الدراسي وأنماطه
- تعلل تعدد مفاهيم المنهج الدراسي
- تشرح عوامل ومكونات المنهج الخفي
- تعدد مجالات الدراسة في ميدان المنهج الدراسي .

لماذا المنهج الدراسي

لعل أول ما يتبادر إلي ذهنك عزيزي الطالب عند دراستك لموضوع المناهج الدراسية بهذا القدر الكبير من الاهتمام في مجال التعليم ، وما هو مدلولها ؟ وما دورها في التعليم بمصر والعالم العربي ؟ وما أهميتها كدراسة بالنسبة لحياتي وحياة المجتمع . وهذا يعد أمرا ضروريا للتعرف علي جوانب هذا الموضوع الرئيسي في إعدادك بصفة عامة كمعلم ، وتفهمك لدورك في تعليم التلاميذ بالمراحل التعليمية .

ومهما كانت درجة كفاية المنهج وجودة تخطيطه وصياغته فلن يحقق الأثر المرغوب في التلاميذ بدون معلم واع بمفهومه وعناصره وأساليب تنفيذه وتنظيماته المختلفة .

فالمنهج الدراسي هام جدا للمعلم والمتعلم علي حد سواء ، فهو من ناحية يساعد المعلمين علي تنظيم عملية التعليم ، وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها ، ومن جهة أخري يساعد المتعلمين علي بلوغ الأهداف التربوية المرغوبة .

والملاحظ للأصول التاريخية لنشأه كلمة " منهج دراسي " فسوف يلاحظ أنها نشأت في السياق الحضاري لكل مجتمع من المجتمعات ، مهما تكن ظروفه وأحواله ، ذلك أن المنهج كان دائما بمثابة المحاولة التي من خلالها ينقل الناس لأبنائهم خبراتهم وتجاربهم وما اكتسبوه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وما اكتشفوه من جديد ومفيد للحياة والتقدم الحضاري .. فالمنهج هو الوثيقة والوسيلة للمحافظة علي تجارب البشر في الحياة ، وبما يساعد علي نمو تلك التجارب وتطورها لتصبح أقدر علي المحافظة علي استمرارية الإنسان بصورة أفضل .

مجمـــل القول أنه كلما زاد الوعي بالمنهج الدراسي كوسيلة لنقل الخبرات البشـــرية عبر العصور والأجيال وتطويرها ، كلما نما إدراك القائمين عليها بأهميتها ودورها الفعال كان ذلك مؤثرا في نمو البشرية وتقدمها وتقدم خبراتها بصورة أكثر دقة وأكثر تعمقا ، فالمنهج هو أحد الضمانات الأساسية التي يستطيع بها الإنسان أن يبقي علي حياته ويستمر فيها مزودا بالمعرفة والخبرات والتجارب التي تيسر له ذلك فضلا عن دورها فيما تفتحه أمامه من أفاق جديده لإمكانات أوسع في الحياة .

لذا أضحي الاهتمام بصناعة المنهج الدراسى وإجراءات تطويره تحظى في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبدايات الألفية الثالثة بالاهتمام المتزايد من جميع الأطراف الفعالة في العملية التربوية ، كما إنعكس ذلك بصورة واضحة في بـــرنامج أعـــداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة لما في ذلك من دور أساسي في نجاح المعلم فى أداء مهامه .

▪ مشكلة المنهج والخلافات التي تدور حولها

الكـــثير مـــن الـــناس يتساءل ما الذي ينبغي أن نعلمه لأبنائنا؟ وما المواضيع التي يجب أن تزوده بها المدارس ؟ وما الأهداف التي تصبو لتحقيقها من وراء ذلك؟ ولأي مدي من الفعالية يمكن تحقيق هذه الأهداف ؟

تلـــك التساؤلات تبدو بسيطة للوهلة الأولي لكنها لا تبرر في نظر الرجل العادي الملايين التي ينفقها القائمون علي أمور التربية للإجابة عليها .

والواقـــع أن هذه الأمور كانت مثاراً للخلاف منذ أقدام العصور ، وقد دفـــع " سقراط " حياته ثمنا لمثل تلك الخلافات مما لا يدع مجالا للشك بأن هذه الأمور كانت تؤخذ بمنتهى الجدية والحزم .

وتباين وجهات النظر فيما يتعلق بمواضيع التربية ، وفيما يجب أن نقدمه لأبنائنا في هذا المجال ، ويختلف الرأي فيما إذا كان علينا أن نوجه التربية نحو " فهم الشخصية الأخلاقية أو نحو تنمية وأعداد هذه الشخصية حسب ما يراه " أرسطو" من هنا نري أن المشكلات التي تواجه مصممي المنهج الدراسي والتي تلازم العملية التربوية كلها من المشكلات الشائكة التي تصطرع حولها الآراء ، مما يجعلنا نعتقد أن تلك المشكلات ستظل ملازمة للعملية التربوية دائما .

مفهوم المنهج الدراسي

مما لا شك فيه أن كلمة (المنهج) يحفها الكثير من الغموض ، وقلما يتفق رجال التربية علي تحديد معناها .

والملاحظ لتطور مفهوم كلمة (منهج دراسي) يري أن هذا المفهوم سار جنبا إلي جنب مع تطور مفهوم التربية متأثرا في ذلك بعوامل عدة هي :-

- الفلسفة السائدة في المجتمع
- الاحتياجات القومية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع
- التقدم العلمي والصناعي التغني
- المفاهيم والنظريات النفسية المتعلقة بطبيعة الإنسان وأساليب تعليمه وتعلمه
- تقدم المعرفة وثورة الاتصالات

وتلك العوامل لا تعمل منفصلة عن بعضها بل أنها تتفاعل معا تفاعلا عضويا مستمرا بحيث إذا تغير إحداها أثر في باقي العوامل ومن ثم في مفهوم المنهج وصورته .

◆ تعريف المنهج :

المـــنهج والمـــناهج لغة يعني الطريق الواضح كما جاء في لسان العرب لابن منظور ،أما في التراث استخدمت كلمة " منهاج " لتدل علي مجموعة القيم والسنن التي يجب أن يتعلمها الإنسان .

والمـــنهج كما يري بعض المتخصصين هو الخطة الشاملة للعمل المدرسي . وهـــو وســيلة التعلــيم الأساسية أي أنه المحور الذي يتركز عليه كل ما يقوم به الطلـــبة ومدرسوهم ، وهكذا فإن للمنهج في نظرهم ذو طبيعة "مزدوجة" فمن ناحية يتألف من مجموع الأنشطة والأشياء التي يتم إنجازها ومن ناحية أخري من المواد التي استخدمت لإنجاز هذه الأشياء

وذكر " ستن هاوس" *Sten House* ١٩٧٥ أن المهتم بالمناهج الدراسية يجد نفســه أمام وجهتى نظر مختلفة تماما بالنسبة للمنهج ، الأولي تنظر إلي المنهج علي أنه خطة أو وصف أو وثيقة إعلان نوايا لما يمكن عمله في المدرسة ،والثانية تنظر للمنهج علي اعتبار أنه الوضع الراهن في المدرسة أو هو ما يجري مثلا في المدرسة

ويري " جلاتهورن ألن " ١٩٩٥ أن تعريف المنهج يعد من أصعب التعاريف في مــيدان التــربية ، لأنه استخدم بمعان مختلفة منذ بداية تكوين المجال نظرا لطبيعة غير المحـــددة ، وقد تباينت تعريفاته من بلد لأخر حسب رؤى المربين ومعتقداتهم الفلسفية والتربوية .

◆ المفهوم التقليدي للمنهج :

فبالنســـبة للاتجاه التقليدي الذي يري أن التربية تعني نقل التراث الثقافي المتراكم عبر العصور ، كان مفهوم المنهج لا يعني أكثر من :-

١ - المادة الدراسية التي تدرس للطلبة *The subject Mattev tough to the students*
٢- المواد التي تقدم في المدارسة *The cources Offerd in a school*
٣- كل المقررات التي تقدم في مجال واحد .
٤- تنظـيم معـين لمقـررات دراسية مثل مناهج الإعداد للجماعة ، مناهج الإعداد للحياة أو العمل

فكـان مفهـوم المنهج لا يعني أكثر من المقررات الدراسية التي تدرس لكل المـتعلمين . وتحـتوى هذه المقررات على معلومات وثقافات تفرض على المتعلمين وتلقـى عليهم . ويلقنها لهم معلموهم داخل حجرة الدراسة وتلك الدروس وتكون مـوزعة بانتظام فى جدول روتيني يومي . وبالتالي صارت كلمة مناهج مرادفة لكلمة مخطط المادة *Sullabus* .

الأهـم مـن ذلك :أن المنهج بهذا المفهوم يقدم للتلاميذ من قبل الكبار ويفرض علـيهم فرضا دون مراعاة لاستعداداتهم وقدراتهم و بالتالي أثار العلماء والمربون العديد من اوجه النقد لهذه الرؤية مثل :-

١ – اقتصـار أهداف المنهج حسب النظرة القديمة على الجانب العقلي من خلال آلية الحفـظ والتذكـر لدى التلاميذ وبالتالي أهملت باقي جوانب النمو لدى التلميذ كما أهملت بقية الجوانب العقلية كعمليات التفكير و الإبداع لديه .

٢- انصـب الاهـتمام علـى المادة الدراسية من ناحية طبيعتها وحجمها ووظيفتها فالمحتوى هنا هو قطب الرحي في العملية التربوية يختاره الكبار ليحفظه الصغار مقيدين بالنص والتركيب في الكتاب ودون اهتمام بالمتعلم مما يتناف مع حاجاته وميوله وطبيعته ,بل يصل الحد إلى استيلاء المادة الدراسية على حصص الأنشطة المدرسية.

٣- اقتصـــرت وظيفة المعلم على نقل المعلومات وتلقينها للتلاميذ دون زيادة أو نقصان في المحتوى – وقد أنعكس أثر ذلك على المعلم من حيث وظيفته وأهدافه وطريقته ومهاراته وعلاقاته بتلاميذه .

٤- نتـيجة للاهتمام الزائد بالمحتوي الدراسي فقد أصبح اهتمام الأباء والمعلمين والقــائمين علي العملية التربوية هو نجاح التلاميذ في الامتحان بصرف النظر عن نمو إمكاناتهم وقدراتهم المتنوعة وأصبح نجاح التلميذ ورسوبه معيارا لنجاح المعلم في عملـــه دون الاهـــتمام بما أنتج عن هذا النجاح من قدرات وإمكانيات ، وقد جعل ذلك المعلمين يوجهون جهودهم نحو : –

- تدريب التلاميذ علي إجابة الاختيارات دون فهمها
- تأكيد المعلم علي بعض الموضوعات والإيحاء بأهميتها في الامتحان
- إعفاء التلاميذ من بعض أجزاء المحتوي قبل الامتحان
- التركيز علي سهولة الامتحان كما ونوعا دون مراعاة للأهداف

٥- أدي اهـــتمام كـــل مـــدرس بالمادة التي يدرسها إلي خلق حاجز قوي بين المواد الدراســية وإلي عـــدم ترابطها أو تكاملها ، فأصبحت المعرفة تقدم في صورة مفككة عكس ما يجب أن تكون عليه من ترابط وتكامل .

٦- إهمال الأنشطة بكافة أنواعها فلم تلجأ إليها المدارس إلا للترفيه علي التلاميذ ومن خـــلال وقت ضئيل لا يتناسب مع أهميتها ، ولقد أديِ هذا لملل التلاميذ من الدراسة ونفورهم منها نتيجة لقلة الأنشطة والتركيز علي المعلومات وحفظها .

٧- أهملت الأنشطة العملية للتلاميذ انطلاقا من نظرة الأقدمين إلي المهن حيث جعلوا الحـــس مـــرتبة أدني والعقل مرتبة أعلي مما أدي لانعزال المدرسة عن المجتمع وإغفال متطلباته وحاجاته الاجتماعية.

وقـد لاحـظ المختصون والمفكرون في إعقاب الحرب العالمية الثانية وجودة خلل في المناهج بصورها التقليدية من خلال المؤشرات التالية :

١- التأكـيد الكـبير لمفردات الموضوع دون وجود علاقة وطيدة لها برغبات وقابليات التلميذ.

٢- الاعتماد الكبير علي الكتاب المنهجي المدرسى المقرر فى تدريس الموضوع

٣- الاهـتمام الكبير بما يقوم به التلميذ من حل أسئلة أو مسائل مجردة دون مراعاة لمدي فائدة التلميذ من تلك المسائل في حياته العملية .

٤- إغفـال الحـياة العملية والتحديات الاقتصادية والمسائل الاجتماعية التي تواجه المواطن يوميا وعدم التعرض لها فى الصف الدراسي بما فيه الكفاية.

٥- المـنهج التقلـيدي أصـبح عاجزا عن الاستجابة لحاجات التلاميذ الذين يعيشون فى بيئة و عالم متغير بشكل سريع وجذري .

٦- المنهج بصورته التقليدية في المدرسة مقسم بشكل يقلل العلاقة بين موضوع وموضوع آخر في ذهن التلميذ .

٧- الـتجارب والخبرات في الصف يتم إنجازها دون النظر لخصائص التلاميذ واستعداداهم وقدراهم ونموهم وتطورهم .

٨- أهمل المنهج توجيه التلاميذ نحو تحمل المسئولية والقدرة علي اتخاذ القرار

٩- أهمل المنهج الدراسى تماما وجود فرص للإرشاد التربوي .

١٠- اقتصار زمن الدرس الواحد علي فترة قصيرة لا تشجع علي القيام بنشاط موسع يسهم في خلق الحيوية في عملية التعلم .

◆ المفهوم المعاصر للمنهج :

يـــرتبط مصطلح المنهج في التربية المعاصرة عند أرباب التربية في أمريكا وأوربـــا باعتـــبارها ترجمة للكلمة *Curriculum* لذا يتباين هذا المفهوم بين بلد وآخر .

- فـــيري " كازويل " و " كامبل " أن المنهج يتكون من "جميع الخبرات التي يحققها الأطفال تحت توجيه المدرسية ."
- ويري " تايلور" أن "المنهج هو جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية ."
- أما " بيكر" فيعرفه بأنه " جميع النتائج المخططة للتعليم التي تكون المدرسة مسئولة عنها" . أما " شيرد" فيعرفه بأنه " مخرجات عملية تطوير المنهج المقصودة في تخطيط التعليم "، أما " سايلور" و " لويس" فيعرفون المنهج بأنه " خطة لتحقيق مجموعة من الفرص التعليمية ."
- أما " جلاثورن" صاحب كتاب قيادة المنهج *Curriculum leadership* فيعرف المنهج بأنه "الخطط المصنوعة لتوجيه التعليم في المدرسة ، وعادة ما يتمثل في وثيقة قابلة للاسترجاع علي عدة مستويات من العمومية ، ويتم تحقيق هذه الخطط في الصف الدراسي كما يعيشها المعلمون تجريبيا وتســجل مـــن قبل الملاحظ ، وتتم هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم ."
- ويعرف بعض المهتمين بصناعة المنهج أن المنهج هو " ما يحدث في المدرسة نتـيجة لما يقوم به المعلمون " ، وهذا التعريف يشمل جميع ما يحدث في

المدرســـة مـــن خـــبرات وتجارب يكتسبها الطلبة، وتتحمل مسئوليتها المدرسة.

- أمـــا " جـــاك كير" Kerr فيري المنهج "جميع أوجه التعليم التي تخطط في المدرســـة ، وتـــوجه من قبلها سواء أكان هذا التعليم بشكل فردي أم الشكل جماعي داخل المدرسة وخارجها ."

ومـــن الملاحـــظ علـــي التعـــريفات السابقة أنها تتباين من حيث اتساعها وتركيـــزها فبعضها يشمل جميع الخبرات التي يحصل عليها المتعلم وبعضها يضيقه ويحصره في خطة وبعضها يجعله مجموعة من النتائج .

وبنظـــرة متأنية لتعريف " جلاثورن" باعتباره من أحدث التعريفات يتضح لـــنا شموله للخطط الموضوعة للتعليم ، والخبرات التعليمية بالإضافة لتأكيده علي بعدين هامين هما : المنهج بصفته خبرة يعيشها الطالب ، والمنهج بصفة عملية قابلة للملاحظة والقياس .

- ويذكـــر " جـــودلاد" وهو من علماء المنهج بأن فهم المعلم للمنهج قد يكون مغايرا لما يقوم بتدريســه فعلا ، ويؤكد هذا علي دور البيئة التعليمية ، التي يتم فيها تنفيذ المنهج وأثرها في ما يتعلمه الطلاب وهي إشارة إلي وجود ما يسمي بالمنهج الخفي . ***Hidden curriculum***

وبنظرة تحليلية وفاحصة للتعريفات السابقة للمنهج المعاصر يلاحظ أنه يشتمل علي :

١- التأكيد علي الخبرات المباشرة والقابلة للتطبيق والمؤثرة

٢- الحـــث علـــي دور التلمـــيذ في الوصول للمعلومات واستكشافها عبر الخبرات المتاحة .

٣- استثمار حواس المتعلم بصورة فعالة..

٤- الاهتمام بتشكيل نموذج التفكير عند المتعلم . من خلال مراعاة خبرات المنهج لما يلي :

- البنية المنطقية للتفكير العلمي المعاصر ووسائل دراستها .
- شروط تشكيل الفعالية الفكرية للمتعلم وقوانينها .
- معـــرفة تأثير الأشكال المحددة للتفكير على النشاط الذهني عند المتعلم .

٥- التأكيد على العلاقة بين التعلم والنمو .

٦- التأكـــيد علـــي النمو الشامل المتكامل للمتعلم لمواجهة التحديات التي تقابله .

٧- التأكيد علي حاجات وميول وقدرات التلاميذ وحاجات المجتمع وقضاياه البيئية والاجتماعية والتكنولوجية .

٨- الاهتمام بالإرشاد التربوي و التوجيه في المدرسة .

٩- الاهتمام بالأنشطة والخبرات المتنوعة والمستمرة والمتتابعة .

١٠- الاهـــتمام بالجـــوانب التقويمـــية المختلفة والمتدرجة بهدف الكشف عن جوانب القوى وجوانب الضعف فى العملية التعليمية.

١١- الـــتأكد علـــى دور المـــنهج فى مســـاعدة الطلاب على تقبل المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية التى تحدث فى المجتمع .

١٢- التأكيد على استثارة دوافع المتعلم ونتاجات عملية التعليم .

أنواع المنهج الدراسى وأنماطه

صنف (جودلاد) ١٩٧٩ *Goodlad* أنواع المناهج إلى خمسة هى " المـــنهج الأيدلوجى " ، وهو منهج مثالى يبرز صورة المنهج كما يراها المفكرون وقـــادة المجتمع و" المنهج الرسمى " المصادق عليه من قبل السلطات الحكومية الرسمية ، و" المنهج المرئى " والذى يرى الأباء والمعلمون والمجتمع أنه موجود من خـــلال مـــرئياهم ،و " المنهج العملى" وهو ما يقع تنفيذه بالفعل داخل الفصل الدراســـى ،و"المـــنهج الـــتدريبى" وهـــو ما يحته ويجريه الطالب فى الواقع . أما (جلاقورن) فيرى أن المناهج يمكن أن تصنف إلى سبعة أنواع :

١ – **المـنهج الرسمـى** *Formal Curriculum* وهو المقرر الدراسى الذى تبـــناه المدرســـة أو الجهة التربوية داخل المدرسة الرسمية لصغارها ، ويقوم المعلمون بتدريسه وتنفيذه فى الغرف الصفية .

٢ – **المــنهج الخفــى** *Curriculum Hidden Para, Un Written Unstudied* ويطلق عليه المنهج الموازى أو غير المكتوب أو غير الرسمى أو الضمنى أو المستتر ويرجع هذا النمط إلى (جوليس هنرى) *Jules Henry* ثم (فليب جاكسون) *Philip Jackson* ١٩٦٨ ،ويعرف بأنـــه كافـــة الخـــبرات والمعارف والأنشطة التى يقوم بها التلاميذ أو يـــتعلموها خارج المنهج المقرر تطوعياً دون إشراف المعلم أو علمه فى معظم الأوقات كميول المعلمين ، وأساليب تفاعلهم اليومية أو بواسطة مـــا يسمى بالنشطة المنهجية الإضافية كالألعاب الرياضية والمسابقات التربوية والحفلات .

وهـــذا ما يؤكده (فيليب كوسيك Philip Cusick) حينما أشار إلى أن ســلوك طــلاب المــرحلة الثانوية هو محصلة تفاعلهم مع المعلمين والإداريين فى المــدارس والتنظــيمات المدرسية المختلفة ولا سيما التنظيمات الطلابية ، وتقول Elizabath Vallance أن المــنهج الخفي موجود فى كل شئ بالمدرسة ويشتمل على كل ما فى المدرسة وعملياتها العديدة عدا تعليم الطلاب الأكاديمى .

ويذكـــر (صـــالح دياب) ورفاقه أن المنهج الخفى " هو كل ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمــى طواعية دون إشراف من المعلم ، من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعهم المحلى ."

ويمكـــن تعريف المنهج الخفى أيضا بأنه كل ما يمكن تعلمه فى المدرسة من تعلم غير مقصود وغير موجود فى المنهج الرسمي ، ولتفصيل ذلك يمكن أن نضيف بــان المــنهج الخفـــى يمكـــن استنباطه من القوانين واللوائح الداخلية وقواعد التنظــيمات العامـــة General Regulations الموجودة بالمدرسة والتى قد تسنها الإدارة المدرسية أو أنها تأتي من خارج المدرسة مثل الإدارة العامة للتعليم العام .

◆ مكونات المنهج الخفى

تتمثل أهم مكونات المنهج الخفى فى :

أ- **تركيب الفصل ووضع الأثاث ، ويشمل :**

- تــرتيب أثـــاث الفصل وأثره على إدارة التفاعل بين المعلم والتلميذ وما توفره من فرص لتشجيع المناقشة .
- غــرفة المعلمين والمعلمات : وما يسودها من أجواء السلطة بين المدرس الأول والمدرســين القدامى والمدرسين الجدد ، وعمليات إنهاء متطلبات التدريس لتصحيح الكراسات والتحضير .... إلخ .

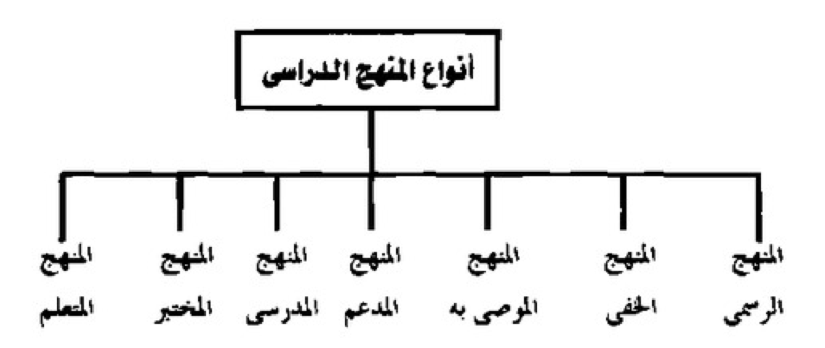
ب- المنافع المدرسية :

وتشـــمل المرافق المتاحة فى المدرسة مثل المكتبة . والمختبرات العلمية ، وغـــرف الأنشـــطة والقاعات والتى تساعد فى عمليات التعلم وتساهم فى كسر حدة الروتين اليومي وبما يجدد حيوية الطالب وما يحفزه ويجدد نشاطه .

جـ- الجدول الدراسى :

- توزيـــع الوقت أى أن اليوم مقسم لفترات بعضها للدراسة وبعضها للراحة وبعضها لتناول الطعام وبعضها للعلب .

والجدول الدراسي فى توزيعه يختلف من مرحلة دراسية إلى أخرى ، ففي المـــرحلة الابتدائية يختلف عن الإعدادية والثانوية ، وفى رياض الأطفال قد يكون الجـــدول أنشطة لعب بينما فى المرحلة الابتدائية قد يتضمن الجدول مواد دراسية مما يتطلب ترتيبها على مدار أسبوع .



شكل (١) أنواع المنهج الدراسى

المنهج الحقى

- ترتيب الفصل ووضع الأثاث
- المنافع المدرسية (المرافق)
- توزيع وقت الجدول الدراسى
- ثقافة المتعلم والثقافة السائدة
- خلفيات المعلمين عن الثقافية والاجتماعية

شكل (٢) مكونات المنهج الخفى

- **توزيع الوقت للمواد** : بعض المواد العلمية يفرد لها وقت أكثر من المواد الأدبية والثقافية الأخرى فمثلا بعض المواد خطتها الدراسية تتطلب وقتاً أكبر من مواد أخرى.

وفى هذا يرى ميغنان *Meighnan* أن تقسيما من هذا النوع للعلم والمعرفة من خلال توزيع الوقت وخطط الدراسة يفترض افتراضات مهمة مثل :

- العلم مقسم إلى موضوعات .
- بعض العلوم تستحق وقتاً أكثر من غيرها .
- بعض أنواع المعرفة أو العلوم إجبارى قانونياً كالدين .
- بعض العلوم قابلة للاختبار وأخرى غير قابلة للاختبار كما هو دارج فى مادة التربية الدينية .
- العلوم المهمة هى علوم تقليدية عادية ، وأنها تاريخ قديم منذ الحضارات القديمة .
- الموضوعات والقضايا العصرية مثل الرقابة ، الإرهاب ، تلوث البيئة ، لا نجد لها مكاناً فى العلوم الدراسية .
- علوم المستقبل علوم جيدة وكيف يمكن أن يكون للإنسان على مستوى التكنولوجيا الحديثة فهى مهملة ولا تعطى لها أى اهتمام فى الجداول المدرسية .

د- ثقافة المتعلم / وعلاقتها بالثقافة السائدة :

ثقافة المجتمع داخل المدرسة تختلف وتتفاوت حيث يتضح أن ثقافة جماعة ما تعتبر علما معترفا به وشرعية ، وثقافة جماعة أخرى غير معترف بها ، وهذا يوضح أن المدرسة تعكس الثقافة ذات السيادة في المجتمع.

هـ- خلفيات المدرسين :

تؤثر خلفية المدرس الثقافية والطبقية أو الطائفية تأثيرا سلبيا في تعليمه ، ومن ثم في تعليم تلاميذه فإذا لم تكن خلفية المعلم مشابه لخلفية تلاميذه فإنه سيستخدم مثلاً أمثله من بيئته قد لا يتمثلها التلميذ بسبب الهوة بين الخلفيتين وإذا كانت خلفيته مطابقة للثقافة المتسيدة فإنه سيكرس الاختلاف بينها وبين خلفية التلميذ الذى ينتمي على ثقافة أصلية ما أثناء شرحه لتلك الخلفية المتسيدة

و- انحياز الكتاب المدرسي :

باعتباره مصدراً أساسياً للمعلم والتلميذ ، مما يجعل المعلم ومشكلة توجيه المنهج الخفي والحد من آثاره السلبية خاصة في كونه يعمم مواقف وقيم الطبقات المتوسطة وإعاقته لدور المنهج الرسمى ، ويعمل على امتثال توجهاته إذا لم يحسن توجيهه وضبطه بقدر المستطاع .

ومن هنا يتبين دور المدرسة في الأشراف الجاد وتوجيه التلاميذ نحو الأفضل والأنفع فكرياً واجتماعياً وسلوكياً والاهتمام بمصالحهم ورغباقم وحاجاقم من خلال بيئة مدرسية عصرية وبناءه ومناهج ذات صلة بالواقع الثقافي والاجتماعى للتلاميذ والتعاون الهادف مع المجتمع المحلى.

وقد أثار (فيليب هوسفورد) ***Philip L. Hasford*** الاهتمام إلى وجود نمط لمنهج متكامل خلف كواليس التعليم أسماه المنهج الكامن أو غير الملفوظ ***Silent Curriculum*** ويظهر أثناء التدريس ويختلف من يوم لآخر ، ويعتمد على عمل المعلم وما يجلبه التلاميذ إلى الفصل كل يوم من مشكلات وقد أطلق على المنهج الكامن تعريفاً إجرائياً هو " توافر القدرة على تحقيق ثلاثة أهداف هي :

١ - إثارة الرغبة لدى التلاميذ للتعليم .

٢ - تنمية الإحساس بالذات وتقبلها .

٣ - احترام الآخرين .

وذلك من خلال التدريس ولقد وضع (هوسفورد) نظاما متكاملاً لقياس قدرات المعلمين على التدريس داخل الفصل وسمى نظامه ***Tempo***

• الوقت الذى يستفيد منه التلاميذ أثناء الحصة	***Time on task***	***T***
• توقع التلاميذ ما يتوقعه معلمهم منهم	***Expectation***	***E***
• ضبط الفصل ومتابعته	***Monitoring***	***M***
• المشكلات التى تواجه التلاميذ	***Problems Assigned***	***P***
تنظيم العمل داخل الفصل	***Organization***	***O***

٣ - المنهج الموصى به ***Recommended Curriculum***

وهو المنهج الذى أوصى به أفراد من المختصين والمفكرين وهو يشبه المنهج الأيدلوجي عند (جودلاد)

٤ - المنهج المدعم ***Supported Curriculum***

ويقصد به المنهج كما يتشكل من المصادر الداعمة التى توصله إلى المتعلمين وهناك أربعة مصادر ذات أهمية اكثر من غيرها فى دعم المنهج :

- الوقت المتاح كما هو وارد فى الخطة .
- الوقت الثانى الذى يحدده مدرس الصف .
- التوزيع المدرسى كما تظهره قرارات ناتجة عن حجم الصف والكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى .

٥- المنهج المدرسى *Taught Curriculum*

وهو المنهج الذى بإمكان المشاهد ملاحظته منفذاً مثلما يدرسه المعلم فى المدرسة ويطلق عليه (جودلاد) المنهج العلمى .

٦- المنهج المختبر *Tested Curriculum*

وهو المنهج الذى تصمم الاختبارات لقياس مدى تحققه سواء كانت الاختبارات من صنع المعلم أم من صنع جهات أخرى مثل إدارات التعليم .

٧ - المنهج المتعلم *Learned curriculum*

ويقصد به كل التغيرات فى القيم والمدركات والسلوكيات التى تحدث للمتعلم نتيجة لمروره فى الخبرة المدرسية ولهذا فهو يشمل ما يعرفه الطالب وما يتذكره من المنهج المقصود والمنهج الخفى معاً وبعيداً عن التقسيمات والتصنيفات المتباينة بمفهوم المنهج فإن الملاحظ فى فكر القائمين على العملية التربوية بمصر والعالم العربى النظر إلى المنهج من ناحيتين الأولى ترى فيه المنهج الرسمى الذى تقره وزارة التربية والتعليم ، وتوضع له المقررات الرسمية من قبل الوزارة . والناحية الثانية المنهج الواقعى الذى يتم تدريسه داخل الفصول من قبل المعلمين والإدارة المدرسية .

- **ضرورة تعدد مفاهيم المنهج الدراسى :**

الملاحظ والمتتبع لتعريفات المنهج الدراسى يرى تنوعاً كبيراً فى الطرح التربوى وإضافات متعددة للمنهج وخاصة خلال العقود الستة الماضية ، ويرى المتخصص من أن تنوع مفاهيم المنهج يعد أمراً ضروريا بل يعتبر بدرجة أكبر بمثابة سياسات أو موجهات للعمل .

ويـرى البعض أمثال *Schwab* ١٩٧٩ أن مجال المنهج فى حالة احتضار بسبب انشغاله بنقاط وأمور نظرية دقيقة مثل الانشغال بالتعريف الدقيق لمصطلح المنهج.

فى ضـوء مـا سبق يتضح اشتمال مجال المنهج على عدد من المفاهيم والعمـلات والتى تتصل بصناعة المنهج الدراسى ، ويتم التعامل معها من خلال مصـطلحات عديـدة مـثل أساسـيات المنهج – تصميم المنهج – بناء المنهج .... إلخ .

والملاحـظ وجـود عـدم اتفاق بين المتخصصين فى علم المناهج تجاه اصطلاحاته المتنوعة والمتشعبة والمتعلقة بالمفهوم والعمليات والإستراتيجيات ، مما يتـيح للكل استخدامها بحرية ودون تمييز واضح ، ولعل السؤال هو ألم يحن بعد الـوقت لاتفاق المشتغلين بالمنهج الدراسى على مصطلحاته وتعريفاته. وبما يضمن حد ادنى من الاتفاق بين المهتمين بصناعة المنهج وتنفيذه .

▣ مجالات الدراسة فى ميدان المناهج الدراسية :

تتعدد المشكلات والقضايا والعمليات والإستراتيجيات التى يتضمنها علم المناهج وطـرق الـتدريس ويمكـن أن نحصـر بعض تلك القضايا والمشكلات فى عدة مشكلات :

١- **الصدق المزعج** فى مفهوم المنهج واختلاف النظرة المفاهيمية إليه وقضايا المفهوم نتيجة لاختلاف الرؤى الفلسفية والمعرفية والسيكولوجية .

٢- **تصميم المنهج** : رسـم خريطة المنهج التربوية التى سيكون عليها فى التربية المدرسية ويشمل ذلك الأساليب المختلفة لتنظيم مكونات المنهج.

٣- **بناء المنهج** : عملـية صناعة القرار التى لا تتضمن غير تقدير طبيعة وتنظيم مكونات المنهج ومن شأن هذه القرارات أن يتضمن الإجابة عن عـدة أسئلة عن طبيعة المجتمع – طبيعة المتعلم – طبيعة المعرفة – صورة الأهداف – الأنشطة التعليمية وأساليب التقيم .

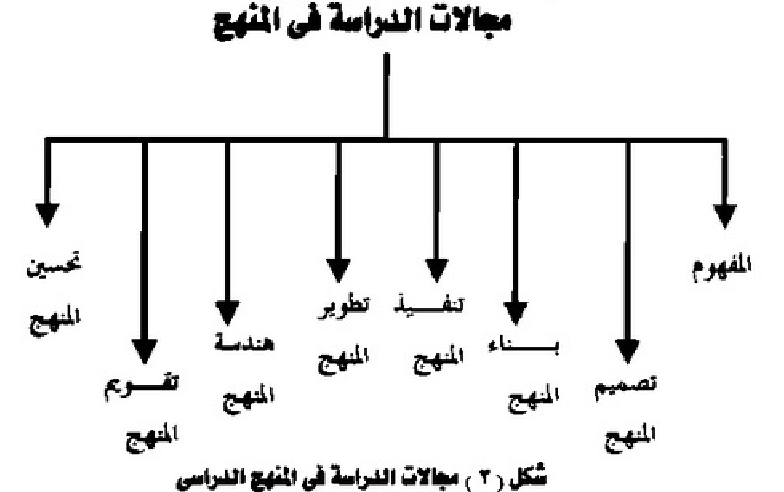
٤- **تنفيذ المنهج** :العمل بالمنهج وسبل تقويم فعالياته وما يصحب ذلك من تغذية راجعة من خلال البيانات التى تتخذ من خلال مخرجات المنهج .

٥- **تطوير المنهج** : عملية تقرر مسار عملية بناء منهج يضمنها المشاركون فى بناء المنهج الإجراءات التى ستتبع فى بناء المنهج وتنظيم لجان تطوير المنهج .

٦- **هندسة المنهج** : جميع العمليات الضرورية لوضع نظام منهج ما فى حالة التنفيذ الوظيفى فى المدارس ونظام المنهج له وظائف أساسية هى (وضع المنهج) ، (تنفيذ المنهج) ، (تقويم فاعلية المنهج كنظام) .

٧- **تقويم المنهج** : قياس فاعليته فى ضوء أهدافه لمراجعة نظام المنهج وتشخيص ما يحتاج إليه المنهج من عمليات تنقيح أو تحسين أو تطوير أو مراجعة لأحد عناصر المنهج .

٨- **تحسين المنهج** : تعديل جزء فى عنصر من عناصر المنهج أى نعتبر بعض جوانب المنهج دون المساس بمفاهيم المنهج الأساسية أو تنظيمه .



شكل (٣) مجالات الدراسة فى المنهج الدراسى

قضايا للمناقشة :-

" هـناك علاقـة وثيقة بين المنهج الدراسي والحضارة الإنسانية فالمنهج بمثابة الوسيلة التى ينتقل بها التراث البشرى عبر العصور والأجيال . وكلما ازداد الوعـى بهذه الوسيلة ونما إدراك أهميتها كلما كان هذا الانتقال أكثر دقة وأكثر عمقاً "

- ناقش الجملة السابقة موضحاً لماذا تحظى المناهج الدراسية باهتمام كبير لدى المربين .
- تتعدد أنواع المنهج وأنماطه حسب ممارساته وضح ذلك بالتفصيل .
- ما مفهومك للمنهج الخفى وما هى مقوماته وأبعاده .

وهل هو مفهوم ضمنى أم تنظيم منهجي وضح إجابتك بأمثلة من الميدان

تكليف :-

- صمم ورقة بحثية توضح فيها العوامل والمبررات التى أدت إلى سيادة المفهوم التقليدى للمنهج الدراسى فى مدارسنا حتى الآن رغم تغير هذا المفهوم عالمياً .
- يرى بعض خبراء المنهج الدراسى أن مجال المنهج الدراسى فى حالة احتضار بسبب انشغاله بنقاط وأمور نظرية مثل الانفعال بالتعريف الدقيق لمصطلح المنهج . ناقش ذلك

الفصل الثانى

الخبرات التربوية التعليمية / التعلمية

- مفهوم الخبرة .
- الخبرة والمنهج الدراسى
- طبيعة الخبرة
- مقومات استمرارية الخبرة
- مضمون الخبرة التربوية .
- الخبرات المصاحبة .
- الخبرات المباشرة وغير المباشرة .
- معايير الخبرات التربوية .
- شروط اختيار الخبرة التربوية .

يفترض فى نهاية دراستك لهذا الفصل الدراسى أن تكون قادراً على:

- تحديد مفهوم الخبرة .
- توازن بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة .
- تعدد معايير الخبرات التربوية .
- تبين شروط اختيار الخبرة التربوية الجيدة .
- تشرح أنماط الخبرة الممسرحة .

مفهوم الخبرة

الخبرة حصيلة معرفية أنتجها النشاط المتبادل بين المتعلم وبيئة التعلم أو هى القدرة على إدراك الارتباط بين المعلومات المكتسبة بما يستجد من مواقف شبيهة .

ويمكن القول أيضاً أن الخبرة هى الحدث الذى ينتج الكيفية المعرفية أو هى إدراك العلاقة بين ما نحاوله ونعانيه نتيجة لذلك . فهى تفاعل منظم بين المتعلم والبيئة التى تعلم من خلالها .

والخبرة قد تكون خبرة نافعة يقال عنها إنها "خبرة مربية" وقد تكون خبرة "ضارة" يقال عنها أنها "خبرة غير مربية" . فالتلميذ حينما يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراءة والكتابة والحساب فهو يتلقى خبرة مربية أما الطفل الذى تدربه العصابات على السرقة أو القتل أو غير ذلك فإنه يكتسب خبرة غير مربية .

ويؤكد (جون ديوى) على وحدة الخبرة فى الفرد حيث تقوم فلسفته على ذلك فهو يربط بين الجوانب العقلية والوجدانية والمهارية فى الخبرة ..، فالجانب الإنفعالى الوجدانى يربط أجزاء الخبرة الحية فى سياق واحد ، بينما العقل هو الذى يعطى للخبرة معنى ويؤكد ما فيها من علاقات وارتباطات ، أما المهارة العملية تبرز حالة تفاعل الجانب الحى مع الأحداث والموضوعات التى تحيط به . وهناك ارتباط كبير أيضاً بالجوانب الجمالية والقيميه والخلقية وموضوع الخبرة .

ويرى بعض الفلاسفة أن وحدة الخبرة هى بمثابة (الرمز) الذى تتمحور حوله خبرات الفرد وبالتالى انه يدين ويفكر ويعمل وفقاً لهذا الرمز الذى جسده واعتقده .

الخبرة والمنهج الدراسى

لكي يحقق المنهج غاياته يجب أن يبنى على خبرات واقعية للمتعلم تنظم بطريقة تجعل الفهم لها عميقاً إلا أن الخبرة كما ذكرنا قد تكون مربية أو غير مربية أى أن كل الخبرات ليست ذات قيمة تربوية فالنفع فى الخبرات ليس هو معيار الصلاحية التربوية لأن الخبرة تحمل من النفع والضرر معاً إلا قيمة النفع تتوقف على ما تقدمه الخبرة للفرد والمجتمع .

فالسارق حين يمارس خبرة السرقة فهو يحقق ضرراً للمسروق وللمجتمع ولكنه يحقق نفعا لذاته .

والسائق للسيارة قد يحقق بها نفعاً فى قضاء احتياجاته ومصالحه ولكنه قد يصطدم فيصاب أصابه بالغة مما يحقق ضرراً واضحاً له .

طبيعة الخبرة

الخبرة عملية تأثير وتأثر بربط الفرد بينهما فيستفيد من ذلك فى تعديل سلوكه وزيادة قدرته على توجيه خبراته التالية والسيطرة عليها .

◆ ويتألف الموقف الخبرى من ثلاثة عناصر هى :-

- القيام بعمل ما
- الإحساس برد الفعل أو النتيجة .
- الربط بين التأثير والتأثر .

١ـ القيام بعمل ما :

فلا بد للفرد أن يكون إيجابيا ناشطا حتى تتكون لديه خبرة ، والفرد لا ينشط إلا إذا كان لديه دافع يسعى من خلاله لإشباع حاجاته وأغراضه .

فنشــاط الفرد غرضي يستهدف تحقيق غاياته ، ويكتسب الفرد من خلال تحقيق أغراضه وحاجاته ومن خلال خبراته ميولاً إيجابية نحو بعض الأشياء التى تسهل له قضـــاء حاجاته إلا إن الإنسان فى سعيه فى تحقيق أهدافه وحاجاته يجب ألا يحمل نفســه فــوق طاقاته بل تكون أهدافه معقولة ومناسبة وقابلة للتحقيق حتى يمكن تصميم الخطط والتفكير العقلانى لتحقيق ما يريده .

٢ـ الإحساس برد الفعل :

يتأثــر الفرد بالمواقف التى يمر بها إدراكيا وانفعاليا وعملياً ، وتتفاوت درجــات إدراكه للموقف الذى يمر به من حيث الشدة والوضوح فمحصلة ما تعملــه الإنسان واكتسبه فى شتى الميادين ليس إلا نتيجة إدراكه لخصائص البيئة ومكوناتها وعلاقاتها المختلفة ، ومن خلال تفاعل الإنسان مع المواقف فهو ينفعل بــدرجات مــتفاوتة الشدة من حيث الخوف والغضب والسرور حسب طبيعته وتكمــن خطــورة الجوانب الانفعالية فيما يكتسبه من اتجاهات وميول إيجابية أو سلبية حسب الموقف وحالة التعلم .

٣ـ الربط بين العمل والنتيجة :

مــن الأفضــل للفرد ألا يقدم على عمل إلا إذا أدرك غايته فكثير ما يفعــل أشياء ويقوم بأعمال لا يدرك نتائجها والتى قد تكون غير إيجابية كالطفل يستخدم مياه ملوثة وهو لا يدرك انه عرضة للإصابة بالأمراض أو كالمعلم الذى يســمح بتلمــيذ مصاب بمرض معدى داخل الفصل وهو لا يدرك عواقب ذلك على باقى التلاميذ .

وأيضــا فــإن معرفة الفرد لنتائج عمله دون إدراك أسباب ذلك لا يساعد على تحقيق الخبرة .

فعدم إدراك الطفل لأسباب نتائج عمله تجعله يكرر أخطائه ولذلك يجب على الفــرد أن يربط بين الأسباب والنتائج من خلال خبراته السابقة وذكائه وطبيعة الموقف الذى يتعلم من خلاله .

ولــذلك فدور المعلم هنا أن ينمي في التلاميذ أسلوب الدراسة العلمية وحل المشكلات والاستقصاء حتى يستطيع التلميذ أدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج فيما يقوموا به من مواقف وما يواجههم من مشكلات .

مقومات استمرارية الخبرة التربوية

أن المعــيار الــذي يصح أن يضبط تربوية الخبرة وتحقيقها لأهدافها بنجاح هو الاستمرار المجدي لنموها . كما يري جون ديوى فالمتعلم حين يكتسب الخبرة فانه يرغب في تكرار ممارستها خاصة إذا اقترنت الخبرة بإشباع حاجاته مما يــؤدي لتطويــر سلوكياته مستقبلا وتوسيع مجالات سلوكه وتعميقها باكتساب خـبرات أخــرى غير منفصلة عنها وتستمد الخبرة استمراريتها من خلال ثلاثة مكونات :-

- تأثيرها في نفس المتعلم
- تأثيرها في البيئة الخارجية
- التفاعل بين المتعلم والبيئة الخارجية

١- تأثيرها في نفس المتعلم :

وهــذا يساعده علي تشكيل الخبرات التالية تشكيلا معينا في الاتجاه المرغوب فيه فخــبرة النجاح يتولد عنها مزيد من النجاح وتسبب متعه وانفعالا سارا مما يدفع المتعلم لبسطها وتعميقها بالقراءة والاطلاع .

وفي هـــذه النقطة يمكن الإشارة لسلوك بعض المعلمين الذين يعطون انطباعا سيئا عـــن المادة التي يدرسونها مما يترك أثرا في نفوس التلميذ ويجعلهم يكرهون المادة وتعلمهم لها لا من اجل ضعف تحصيلي ولكن كنتيجة لخبرة غير سليمة بثها المعلم لديهم .

٢ـ تأثير الخبرة في موضوعات البيئة الخارجية :

فكلما كان التأثير مرغوبا في البيئة الخارجية اصبح المتعلم لديه قدرة علي توسيع مجـــال ممارســـة الخبرة في البيئة بل يكون دافعا لنمو الانتماء للبيئة والمشاركة في تطـــورها والحفـــاظ علـــيها فالمعلم بتأثيره في خبرات تلاميذه يفتح أمامهم أبوابا للعطـــاء والـــنجاح بلا حدود ومن هنا تتلاقى خبرات الأفراد وتتراكم كرصيد للبشرية .

٣ـ الـتفاعل والـتجاذب بـين العناصـر الـتي تحملها نفس المتعلم من قدرات ومـواهب واسـتعدادات نظـرية ومكتسـبة ، وبين البيئة الخارجية بما تشمله من موضوعات مادية أو معنوية كالأشخاص المتحدث إليهم .

والأفـــراد تمتلـــئ حياتهم بسلسلة من التفاعلات الحياتية خلال مواقـــف الحياة في البيئة الخارجية ومن خلال تعرضهم لها وتظل خبراتهم تشكل تجسيرا للحياة من المهد إلي اللحد من خلال معالجتهم للمواقف الحياتية فالتلاميذ في معالجـــتهم للمواقـــف الفكـــرية واليدوية والفنية يضيفون لأنفسهم خبرات ويوسعون آفاقهم المعرفية والوجدانية والمهارية . والمعلم من خلال تخطيطه لمواقف الـــتعلم وإشـــرافه علـــيها يعتبر وسيطا تربويا في التفاعل الحادث وعاملا مقويا للتفاعل الإيجابي خلال عملية التعلم .

■ مضمون الخبرة التربوية

تتضمن الخبرة التربوية التي تبنى عليها المناهج الدراسية أربعة عناصر أساسية يجب أن تراعي في الموقف التعليمي والعمل علي تحقيقها وهي :-

١- المعلومات والمعارف والمفاهيم .

٢- الاتجاهات والميول المرغوب فيها .

٣- المهارات والعادات السليمة .

٤- التفكير السليم والتفكير العلمي .

١- المعلومات والمعارف والمفاهيم :

أن المعرفة النظرية سواء كانت في صورة حقائق أو معلومات أو مدركات أو قوانين ونظريات ، تشتق من الخبرة العملية ، فإذا انفصلت المعرفة عن الخبرة أصبحت مجرد ألفاظ جوفاء عديمة المعني وتعمل المعلومات علي مساعدة التلميذ في حياته من خلال إشباع حاجاته واكتشاف علل الأشياء وحل المشكلات وحسن استخدام البيئة .

وهنا يظهر دور المعلم في انتقاء المعلومات المناسبة للتلميذ والملائمة لقدراته والتي يمكن أن تساعد التلميذ في إشباع حاجاته ورغباته . كما يجب علي المعلم الابتعاد عن أساليب تلقين المعلومات والمعارف بدلا من الاقتصار علي الحفظ والترديد يجب أن يسعى المعلم لمساعده التلاميذ علي الفهم وييسر لهم استخدام المعرفة كما يدربهم علي كيفية استنتاجها واستقرائها ويستطيع المعلم الاستفادة في ذلك بتحليل المفاهيم والخرائط المعرفية والوسائل التعليمية المناسبة التي تحفز التعلم لدي التلميذ.

ويجب علي المعلم في تدريسه للمعلومات والمعارف أن ينمي القدرة علـي التذكر والذاكرة وان يساعد التلميذ علي عدم النسيان الذي يكون نتيجة لما يسمي بالمنع الرجعي ***Retroactive Inhibition*** فالتلميذ حينما يتلقي درسا ثم يتلقي درسا بعده يكون تذره لمعلومات الدرس الجديد اكبر من تذكره للدرس القـــديم . وهناك نقطه هامة يجب أن يفهمها المعلم في تناوله للمعلومات وهي أن الـــتعلم التالي يتأثر بالتعلم السابق إيجابا وسلبيا وهذا ما يطلق عليه بالمنع التقدمي ***Proactive Inhibition*** . وكلمـــا كـــان التعلم الجديد ذا معني لدي المتعلم كلما ساعد ذلك علي تحقيق تعلم افضل حسب نظرية أوزابل للتعلم ذو المعني ، بالإضافة لمراعاة استعداد المتعلم وقدراته " فإذا أردت أن تطاع فأمر بما يستطاع " وإلى جانب ذلك يجب مراعاة الدافع لدي المتعلم .

٢ـ الاتجاهات والميول والقيم :

يعد "الاتجاه محصلة استجابات الفرد بالموافقة أو بالمعارضة إزاء موضوع ما أو قضية معينة ."

والاتجـــاه إلى شئ ما معناه الرضا به ، والإحساس بالاندفاع إليه عملا وتفكيرا كلما أتيحت الفرصة لذلك .

والاتجاه كما تعرفه القواميس التربوية " هو الاستعداد للوقوف مع شئ أو إنسان أو موقف ، أو ضد واحد منها بأسلوب معين " حب أو كره أو خوف أو استياء إلى درجة معينة من الشدة . "

والاتجاهـــات تستمد من البيئة التي يعيش فيها الفرد وما تتضمنه من مظاهر وما يعتـــنقه الناس من قيم ومعتقدات وتختلف الاتجاهات فقد تكون إيجابية وقد تكون

سلبية واتجاهات الأفراد تتميز بشئ من الثبات فهي تلازم الفرد لفترة ويتوقف تغيرها علي ما تمليه المواقف الجديدة في حياته ومدي إقناعه بها .

والاتجاهات المرغوب فيها تعد عناصر دافعة نحو التعلم وذات تأثير سلوكي علي الفرد تسوقه إلى تحقيق الهدف المطلوب منه . وهذا يدعم أن تكون عملية التعلم والمنهج الدراسي مؤدية إلى خلق مثل هذه الاتجاهات في المتعلم . كما تبعده عن الاتجاهات الذميمة أو غير المرغوب فيها .

وفي ميدان اكتساب التلميذ للاتجاه المرغوب نحو المادة الدراسية يجب الحرص علي تعلمه لحقائقها ومفاهيمها وتعليماتها بصورة جيدة من خلال مواقف خبرية تتم في وجود مناخ صفي مشبع بالحرية والتعاون والتواصل العاطفي بين المعلم والتلاميذ وبما يجلب للتلميذ الرضا والسرور عند اكتساب الخبرة .

وعندما يقوي الاتجاه لدي التلميذ يصبح اهتماما ***Interest*** وهو ما قد يطلق عليه لفظ " الميل الموضوعي" فهو اتجاه موضوعي ذاتي يتضمن إدراكا مقصودا ووعيا شعوريا مؤقت أو دائم

ويختلف الاتجاه عن الاهتمام والميل حيث الاتجاه اقل درجة من الاهتمام ، كما أن الاتجاه يكون صوب الشيء ، كما يكون ضد الشيء أما الاهتمام فلا يكون إلا نحو الشيء . والاتجاه قد يكون ذاتيا أو عاما أما الاهتمام فهو ذاتي شخصي .

والاتجاهات تتكون عند التلميذ في أول الأمر متصلة بمواقف معينة ثم تنمو حتى تكون القيمة التي تمثل غاية ما يتصوره الفرد من الكمال والرقي حتى تصير سلوكا قيمياً في حياته.

٢- المهارات والعادات السليمة .

الخبرة التربوية يجب أن تزود المتعلم بالمهارات والعادات الحسنة .؟

والمهارات هنا ينظر إليها من جانبين .

١-**الجانب الأول المهارات الذهنية** : وهي مهارات التفكير التي تعتمد علـي التخـيل وإدراك العلاقات والتعليل والربط بين الأسباب والنتائج والقدرة علي التحليل للأفكار والمفاهيم .
ويجـب علي الخبرة التربوية أن توفر الفرص التي تساعد المتعلمين علي التفكير السليم والواعي لما يلاحظه في بيئته

٢-**الجانـب الثانـي المهارات العملية** : وهي مهارات أدائية بسيطة أو مـركبة يقـوم بها المتعلم من خلال أداء عملي يقوم به أمام المعلم والزملاء والمهارة هنا تتسم بالأداء السهل والدقيق لما تعلمه المتعلم عقليا وحركيا .

٣-**الجانـب الـثالث هـي المهـارات الاجتماعية** وهي مهارات يقوم بها المـتعلم ويستدل عليها من خلال قدرته علي التكيف مع الآخرين وقيادة الأفراد والتأثير الاجتماعي والشخصي في الزملاء ومراعاة الآداب العامة واحترام الآخرين .

٤ – التفكير السليم والتفكير العلمي :

انطلاقـا من الاختلاف الواضح بين طرق وأساليب التفكير لدي الأفراد وبالـتالي خلفـياقم الثقافـية والاجتماعية والعقائدية واثر ذلك في نمو القدرة والاستعداد .

والـتفكير هو محاولة لاكتشاف علاقات معينة بين ما نقوم به من أعمال وما نعانيه من نتائج . فالتفكير هو التعبير الصريح عن الذكاء في الخبرة .

ويعتـبر التفكير السليم قمة المهارات التي يراد اكتسابها عند دراسة المناهج الدراسـية لما لها من أهمية قصوي في تكييف شخصية المتعلم للعيش في هذا العالم المـتغير القـائم علـي التقدم التقني والعلمي المطرد والتفكير المراد تنميته لدي المتعلمين تتـعدد أنماطه وأساليبه .

- التفكير المبدع الذى يميل صاحبه إلى التجديد والإدراك المتشعب للأمور ويتميز هذا النوع من التفكير بقدرة المتعلم علي أن يأتي بأشياء غير مألوفة وتساعد في حل المشكلات وإثارة أفكار جديدة . كما يتميز صاحب هذا النوع بمهارات القراءة النقد .
- التفكير التحليلي الذى يعتمد على التحليل الجيد للموضوع والتركيب المنطقي للأفكار وإدراك العلاقات .
- التفكير الناقد والذي يعتمد علي قدرة المتعلم ومهاراته علي النقد والمقارنة والموازنة بين الأفكار المطروحة ودراسة جوانب القوة والضعف في ضوء معايير محددة وواضحة .
- التفكير العلمي والذي يعتمد علي تحليل المشكلة والتعرف علي مظاهرها وتحديد مجالها ثم وضع الفروض والحلول الذكية للمشكلة واختبار الحل المناسب والملائم والذي يعتمد علي التفكير المنظم والإدراك الواعي

◆ ومن أبرز أساليب التفكير التي تنمي من خلال الخبرة التربوية :

- القدرة علي ربط الحقائق ببعضها واستقراء المفاهيم أو استنباطها وبما يقود إلى التوصل لتعميم أو قانون أو مبدأ علمي .
- القدرة علي تنظيم الخطوات والإجراءات بصورة متتابعة تؤدي للحصول علي نتيجة محددة .

- القــدرة علــي الــتفكير العلمي الذي يعتمد علي حل المشكلات وخطــواته تحديــد المشكلة وصياغة الفروض ومناقشتها والتوصل الحلول الملاءمة
- **الـتفكير البدهـي** : وهو عملية عقلية تؤدي إلى نتيجة سريعة للفهم المباشــر الــذاتي تخلــو منه الوسائل الممثلة في البراهين والتحليلات العلمية المعروفة .
- **الـتفكير الواقعي** : الذي يلاحظ الوقائع ويرصدها من خلال الخبرة المباشرة مع تجنب أخطاء التعميم أي أن المتعلم يري أن الواقع يمكن إحساسه والتفاعل مع حقائقه ومبادئه .

وينبغــي علي المتعلم أن يتدرب من خلال الخبرات التربوية التي يتعرض لها علــي كــل هذه الأساليب والأنماط التفكيرية حتى يمكن التعامل مع الحياة واكتساب المهارات الحياتية الملائمة .

▪ الخبرة المصاحبة :

هــي مــا يكتسبه المتعلم من قيم واتجاهات نحو المادة وتؤثر علي ميله نحــوها حبا أو كرها فالتلميذ حينما يمر بموقف تعليمي " خبرة معينة" فانه يتعلم عديد من النواحي في وقت واحد فهو لا يقتصر في تعليمه علي المعلومات فقط أو الاتجاهــات فقــط يكتسب أشياء أخرى مثل أساليب التفكير المنظم والعادات الصــالحة وقد يتم اكتساب ذلك بطريقة غير مباشرة وهي ما يطلق عليه " الخبرة المصاحبة "

الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة :

الخبرات المباشرة هي التي يكتسبها المتعلم على أساس من التفاعل المباشر مع عناصر البيئة المحيطة التي تتضمن تلك الخبرة وتتصل بها اتصالا قويا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ترتبط ارتباطا حسيا بادراك المتعلم .

◆ مميزات الخبرة المباشرة :

١- ما يتعلمه الإنسان بالخبرة المباشرة يظل عالقا بالذهن فترة كبيرة

٢- تحقق الخبرة المباشرة إيجابية التلميذ من خلال تفاعله المباشر مع الخبرة

٣- تجعل التعلم ذو معنى لدي التلاميذ

٤- تحبب الخبرة المباشرة التلميذ في الدراسة وتقلل إحساسه بالملل

٥- تنمية القدرة علي التفكير واكتساب المهارات

٦- تساعد التلميذ في التوصل للنتائج بنفسه

٧- تخفف العبء عن المعلم

٨- تواجه الفروق الفردية وتسمح بالتنوع الذي يلائم شخصيات التلاميذ.

وتقوم الخبرة المباشرة علي الإدراك الحسي باستخدام حواس البصر والسمع واللمس والذوق والشم وهي خبرات لا تقتصر علي حياة التلميذ في المدرسة فحسب وإنما تتصل بحياته كلها في المدرسة وخارجها . فالأفكار والقيم التي نعتز بها وندافع عنها تقوم في أساسها علي خبرات مباشرة .ولاشك أن التعليم من خلال الخبرات المباشرة هو أفضل أنواع التعلم لما يتيحه للتلميذ كي يتعلم من خلال حواسه المختلفة

أمـا الخبرة غير المباشرة فهي تلك التي يتعلم المتعلم موضوعها من خلالها وسيط كتـاب أو قصـة أو فـيلم أو صورة أي انه يتعلم بطريقة غير مباشرة وتعتمد الخـبرات غـير المباشـرة علي الإدراك غير المباشر من خلال النماذج والعينات والصـور والرسـوم والشرح ٠٠٠ الخ وهناك نوعين آخرين من الخبرات يطلق عليهما الخبرات المعدلة والخبرات الممثلة : وهما يتبعان الخبرات غير المباشرة .

- **الخبـرات المعدلـة:** تخـتلف عـن الخبرات المباشرة من حيث واقعيتها ومطابقـتها للحقيقة ن ودرجة صعوبتها وهي ليست الحقيقة ذاتها ، وإنما هي مختصرة .
- **أما الخبـرات الممثلة** : فهى الخبرات التاريخية إذ التى يلجا إليها لعوامل معينة تعوق استخدام الخبرة المباشرة مثل :
  - صعوبة الإدراك الحسى
  - البعد المكانى
  - المخاطر والمحاذير
  - النفقات الاقتصادية العالية
  - البعد الزماني

ومـن أبـرز الخبرات الممثلة لقب الدور والمحاكاة والتمثيليات والدراما وغير ذلك من الخبرات الممثلة.

■ لماذا الخبرة الغير مباشرة

١- تستخدم في مواقف التعليم المستحيلة .

٢- تستخدم في مواقف التعليم ذات الصعوبة .

٣- تستخدم في مواقف التعليم الخطرة .

٤- تساهم في تقريب الصورة المكانية البعيدة .

٥- تساهم في تقريب البعد الزمني المنقضي .

▪ معايير الخبرة التربوية .

١ـ استمرارية الخبرة :

في كل موقف من مواقف الخبرة يدرك الفرد أمورا معينة . مستعينا علي ذلك بحواسه المتعددة فلابد من الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الحالية والخبرات اللاحقة أي التتابع في الخبرة حتى يساعد ذلك المتعلم علي التكيف والفهم ذو المعني والاستعداد للخبرة. فالخبرة السابقة تدخل في تفسير وتوضيح الخبرة الحاضرة والخبرة الحاضرة تقود لتفسير وفهم وإدراك الخبرة المقبلة وبذلك تعتبر عملية بناء الخبرة عملية متصلة ومستمرة .

٢ـ الترابط والتنسيق :

فالتفكك في الخبرة يؤدي إلى عدم وضوح معانيها ويعوق الفهم والإدراك ويجعل تفكير المتعلم مشوشا والترابط والتنسيق هنا يكون علي مستويين.

- **الترابط الأفقي** ما بين خبرات مجالات المعرفة المختلفة لغة – رياضة – علوم، اجتماعيات ، فنون ..... الخ .
- **الترابط الرأسي** ما بين خبرات موضوعات المقرر الواحد وتمشيها مع نمو التلميذ المستمر علي مستوي السنة الدراسية وعلي مستوي السنوات الدراسية أولى ، ثانية ، ثالثة .... الخ . مما يتطلب تنسيق المناهج الدراسية علي مستوي المراحل الدراسية وما قبلها وما يأتي بعدها من مراحل ، وعلي نطاق المرحلة الدراسية الواحدة بين سنوات الدراسة أولى ، ثانية ، ثالثة ..... الخ . وعلي مستوي الصف الواحد سواء بين موضوعات المقرر الواحد وتتابعها رأسيا أو علي مستوي ميادين المعرفة في الصف الواحد .

٣ـ **التوازن :**

التوازن بين الخبرات من الجوانب الإدراكية والوجدانية والمهاريه والمهارية الخاصة بالفرد والبيئة حتى لا يطغى جانب علي آخر فيؤدي لنمو غير متكامل .

٤ـ **التفاعل بين الفرد والبيئة :**

فالخبرة هي ثمرة التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها وهذا يتطلب أن نهتم في اختيار الخبرات وصياغتها بهذين العاملين معا ، فلا يطغي أحدهما علي الآخر بل لا بد من تنظيم الظروف الداخلية في التلميذ ، والظروف الخارجية في البيئة بحيث يؤدي التفاعل بين العاملين (الفرد والبيئة) إلى الخبرة المربية .

▪ شروط اختيار الخبرات التربوية .

١ – ما يتصل بطبيعة الخبرة :

في اختيار الخبرة التربوية السليمة لا بد من مراعاة تمشي الخبرة مع الإمكانات المتاحة للمؤسسة التعليمية والبيئة ، كما يجب أن يراعي في اختيار الخبرة حاجات المجتمع وتطلعاته وأهدافه وغاياته كما يراعى فيها الخبرات السائدة في المجتمع ونظم المعيشة السائدة في المجتمع .

٢ـ **ما يتصل بطبيعة التلميذ :**

أن تعتمد الخبرة علي ميول وحاجات التلاميذ والشعور التام بها كما يراعى فيها القدرة والاستعداد ومستوي النمو لدي التلميذ " إذا أردت أن نطاع فأمر بما يستطاع " كما يراعي تنوع الخبرة بحيث تنمي جوانب الشخصية لدي التلميذ (الإدراك – الوجدان- المهارة)

٣- ما يتصل بالدراسة والفهم :

شمولية الخبرة بحيث تشمل جوانب كثيرة وفي صورة شائقة وجذابة تدعو التلاميذ للدراسة والفهم ، كما يراعى في الخبرة أن تعمل على إدخال تحسينات على الخبرة السابقة للتلميذ وتطور أفكاره وقيمه وتكسبه المعاني والأفكار . كما يجب أن تساعد الخبرة في تنمية قدرات التلاميذ الفكرية والتي تنمي لديه القدرة على الاستقرار والتفسير والاستنتاج والتحليل والموازنة والمقارنة واتخاذ القرارات كما يجب أن تساعد الخبرة التلميذ على أن يجيد الاختيار من البدائل المعروضة أمامه كما تنمي فيه القراءة والإطلاع واستخدام المعرفة و إنتاجها . وإكساب التلميذ المهارات الحياتية اللازمة .

٤- ما يتصل بنشاط التلميذ :

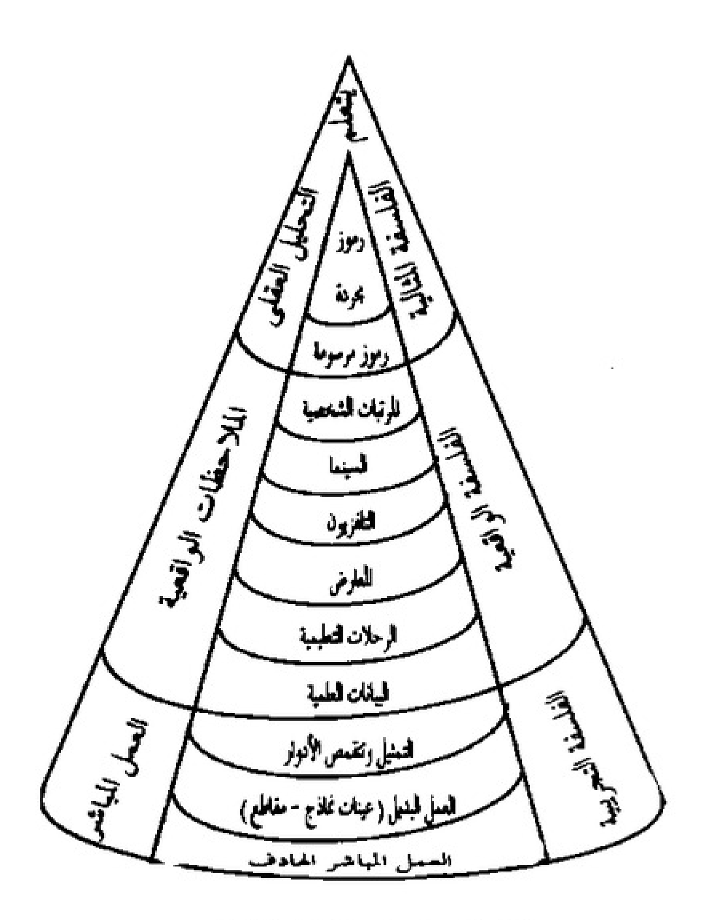
يجب أن تتيح الخبرة التربوية السليمة الفرصة للتلاميذ لاستخدام مصادر المعرفة والمعلومات واكتساب قيم التعاون والاحترام للآخر وان يتم التعليم من خلال الأسلوب الفردي والجماعي التنافسي من خلال أساليب التعليم التعاوني والمجموعات المصغرة وان تسمح الخبرة للتلميذ بالتدريب والمران وبالتالي اكتساب القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية والمهنية وغير ذلك

٥- ما يتصل بتنظيم الخبرات :

أن يراعي فيها تنوع التنظيم حسب القدرة والاستعداد فهناك التنظيم المنطقي وهناك التنظيم السيكولوجي وهناك التنظيم الزمني وهناك التنظيم في ضوء الإجراءات والعمليات (التنظيم المنظومي) بحيث يراعي الترابط الأفقي بين مكونات الخبرة والترابط الراسي أيضا وفي صورة متكاملة تساهم في تحقيق النمو المتكامل السليم للتلميذ .

▪ دور المنهج الدراسي بالنسبة للخبرات التربوية:

- يعمل مصممي المنهج الدراسي علي تنسيق المقررات الدراسية لكل مـــرحلة دراسية راسيا مع المراحل السابقة والتالية وأفقيا مع باقي المقررات في المرحلة الدراسية .
- يهـــتم مصـــممي المنهج الدراسي بتنسيق المقررات الدراسية علي مستوي الصف الدراسي بين باقي المقررات في الصف وبين موضوع المقررات علي مدار العام الدراسي .
- ينسق مصممي المنهج الدراسي الخبرات لكل موضوع دراسي راسيا وأفقيا مع مراعاة التوازن لجوانب الخبرة .
- العمل علي تطوير الكتاب المدرسي شكلا وموضوعا .
- اتباع الأساليب العلمية في تصميم وسائل وأدوات التعليم .
- تـــوفير مصادر متعددة لتعليم الخبرات من خلال الوسائط المتعددة المالتيمديا ***Multimedia*** .
- الاهتمام بتزويد الخبرات التربوية بمهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستدلالى حسب طبيعة النمو لدي المتعلمين .
- الاهتمام بأساليب التعلم الذاتي من خلال تصميم موديولات تعليمه تتضمن خبرات متنوعة .
- الاهتمام بالعرض النشط والإيجابي لموضوعات الخبرة التربوية بما يثير دوافع المتعلم وينمى فيه حب المعرفة والاكتشاف .
- تصـــميم الخبرة فى ضوء عمليات الاكتشاف التى يمكن أن يقوم بها التلميذ للتوصل للمعلومات .



<u>**شكل رقم (٥) مخروط اكتساب الخبرة**</u>

▪ الخبرة التربوية الممسرحة من خلال الدراما :

يقصد بمسرحة الخبرة التربوية إعادة تنظيم محتوي الخبرة وتشكيلها في قالب مسرحي درامي في صورة موقف تمثيلي يتم فيه تجسيد موقف الخبرة وأحداثه بصورة دراميـة وفـق القواعد والأساليب الفنية المتبعة في الأعمال المسرحية والدرامية مع التركيـز علي الأهداف والعناصر والأفكار الهامة المراد تعليمها للتلاميذ . ومسرحة الخـبرة تعني إحياء الخبرة الدراسية وتجسيدها في شكل درامي مسرحي يعتمد علي شخصـيات تنبض بالحركة والحياة للخروج من جمود الحروف والكلمات . وتتعدد أنماط الخبرة الدراسية الممسرحة وفق ما يلي من أنماط :–

▪ التمثيل الصامت *Pantomime*

كأحـد فنون الخبرة الرمزية وتتلخص فكرته في تفتيت مكونات الواقع وإعادة تركيبها من خلال نظام متفق عليه بحركات رمزية معينة . وهناك مرحلتين لابد أن يمر بها التلميذ حتى يصل إلى مرحلة التعبير بالتمثيل الصامت وهما

- ملاحظـة وتأمل تصرفات الآخرين لتحليل وتصنيف الحركة و تخزينها في الذاكرة .
- السيطرة علي الجسم من خلال الألعاب التعبيرية والمحاكاة .

▪ تمثيل الأدوار : *Role playing*

أسلوب من أساليب تقديم الخبرة التربوية يقوم فيه التلاميذ بأدوار رئيسـية للموقـف التعليمي وهو من انسب أنماط الخبرة الدرامية المسرحية التي تمكن الاستفادة منها داخل حجرة الدراسة لأنه يساعد على الكشف عن مشاعر ودوافع التلاميذ . كما يؤدى هذا النمط للتأثير الوجدانى لدى التلاميذ لأنه غالبا مـا يـؤدى إلى نـوع مـن التقمص علاوة على أن النجاح فى لعب الدور من الأساليب المناسبة والتى يمكن تحقيق أهداف التعليم من خلالها .

المحاكاة (المواقف التمثيلية) *Simulation*

عـــبارة عـــن عمل نموذجي أو مثال لموقف من المواقف الواقعية وهى تجمـــع بـــين لعب الدور وحل المشكلات لان التلاميذ يؤدون الأدوار وكأنهم فى موقف من مواقف الحياة الحقيقية ، وتنقسم المواقف التمثيلية إلى قسمين هما :-

- تحديد الأدوار التى يقوم بها التلاميذ لتحليل موقف معين
- مـــواجهة التلامـــيذ لموقف مماثل للحياة الحقيقية يتطلب تمثيلية فى حدود الواقع المتعلق بهذا الموقف .

تمثيلية المشكلات الاجتماعية *Social Drama*

وهـــى نمـــط تـــربوى يمكن من خلاله توظيف الخبرة بحيث تتناسب مع الاحتياجات المثيرة لمختلف أفراد المجتمع – وتهدف عملية السوسيودراما فى الخبرة التـــربوية إلى تـــزويد المـــتعلم بأفكار جديدة عن الاستجابات الممكنة للمواقف الاجتماعـــية وتـــزيد من حساسية الفرد ومشاعره تجاه الآخرين فى المواقف التى تنطوى على صراع ، كما يمكن للفرد من خلالها تصوير نفسه موضع الآخرين ، علاوة على أن السوسيودراما تتميز بالتلقائية وإثارة الخيال : مما يسهل من عملية تنفيس المشاعر والانفعالات تجاه المشكلة المثارة.

تمثليه المشكلات النفسية *psycho drama*

وتـــتلخص فكرتها فى تنظيم الخبرة التربوية من خلال مشاركة الفرد عن طـــريق التمثيل فى موقف معين من مواقف الحياة ، لذا فهى تعد تنفيسا انفعاليا للتلمـــيذ وهذا النمط من الخبرة المسرحية يمكن أن تساهم فى تعديل بعض أنماط السلوك العدوانى لدى الأطفال والتلاميذ .

المسرحية : *Drama Play*

نــص الخبرة السابق إعداده وتستخدم فيه ملابس وديكورات وأدوات مناسبة.

الاستعراض التاريخي *Pageant*

ويدور هذا النمط من الخبرة حول مناظر وتطويرات تاريخية أو أساطير ، وفيه يختصر الزمن فيسهل على التلاميذ تتبعه .

التمثيل بالدمى والعرائس *Puppetry & Marionettes*

وهــي وسائل محببه لنفوس التلاميذ الصغار الأطفال ما قبل المدرسة ويمكن من خلالها تناول خبرات تربوية هادفة وتسهم أنماط الخبرة الممسرحة في تنمية مهارات وقدرات التلاميذ على :

- الاستدعاء (التذكر)
- تحسين مهارات الاتصال
- تشكيل الأفكار والقيم من خلال التمثيل

قضايا للمناقشة :-

- الخبرة نوعان مربية وغير مربية
- من قضايا الخبرة أن تكون متوازنة ومتتابعة . فسر ذلك
- هناك خبرات تحتاجها الألفية الجديدة أعرض لتلك الخبرات بإيجاز .

تعيينات :-

- حـــد معايير ومستويات الخبرات التربوية الملائمة لتعليمنا فى الألفية الجديدة .
- وازن بين مفهوم الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة من حيث (المفهوم – الأنماط – الأهداف)
- كيف يمكن مسرحة الخبرة التربوية فى ضوء أبعاد الدراما .

الباب الثانى

آسس المنهج الدراسي

- الفصل الثالث : الأسس النمائية .
- الفصل الرابع : الأسس الاجتماعية .
- الفصل الخامس الأسس المعرفية .

الفصل الثالث

الأسس النمائية

- خصائص النمو العقلي .
- نظرية بياجية وخصائص النمو عند التلاميذ
- جانييه وعملية التعلم .
- جان بياجيه والنمو العقلي .
- آراء فيجوتسكي بشأن العلاقة بين التعلم والنمو .
- نظرية برونر في النمو المعرفي وعلاقتها بالمنهج الدراسي.
- نظرية جانييه في النمو المعرفي .
- المنهج الدراسي وتسريع عملية النمو المعرفي .

<u>يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :</u>

- تحديد خصائص النمو العقلي
- توضيح نظرية بياحيه وخصائص النمو عند التلاميذ
- تعرض لمراحل نظرية بياحية وتطبيقاتها التربوية
- تشرح وجهة نظر فيجوتسكي بشأن العلاقة بين النمو والتعليم
- تشرح نظرية برونر للنمو العقلي وأساليها في تنظيم المادة الدراسية
- تشرح أهم خصائص وسمات نظرية جانييه .

♦ مقدمـــــة

أساســيات المنهج هى تلك القوى التى تؤثر وتشكل محتوى المنهج وتنظــيمه وأهدافــه ورغم التضارب الواضح بشان تلك الأساسيات ., إلا أنه يلاحظ وجود اتفاق على بعض هذه الأساسيات وهي الأسس النمائية والأسس الاجتماعية والأســس النظرية المعرفية .

▪ أولا : الأسس النمائية

يــتطلب بناء المنهج الدراسي الدراسة التحليلية لعملية التعليم والتعلم من خــلال دراســة خصــائص التلاميذ ومعرفة حاجاتهم النمائية وطرق وأساليب تفكيرهم وتعلمهم .

لقــد أكد "برونر" ***Bruner*** أن إعادة دراسة التعلم يحدد لنا كيف يجب أن نعلم الجيل بطرق اكثر فعالية .

ولكــي يكــون مردود التعليم انجح لابد أن يتم في مرحلة نمو ملائمة فالطفل لا يستطيع الاستفادة من التدرب علي مهارة ما إفادة كاملة ما لم يكن قد وصل في نموه واستعداده وقدراته للمستوي الذي يتطلبه تعلم تلك المهارة .

ويهــتم واضــعو ومصممو المناهج الدراسية ومنفذوها بدرجة كبيرة في التعرف علي مراحل النمو وما يتلاءم معها من خبرات ، فالنمو العقلي في حاجة إلى الخــبرات المباشــرة والبديلة التي تلبي حاجات التلميذ وتساعده علي النمو المتكامل من جميع جوانبه ولا سيما العقلي والنفسي .

خصائص النمو العقلى

يصعب وضع حد فاصل بين **النمو** . **والتعليم** . ولتداخل أثرهما وتفاعلهما . إلا أن النمو العقلي يعد بمثابة حجر الزاوية في عملية التعلم ، وقد اهتم السيكولوجيون والتربويون بدور البيئة الاجتماعية والوراثة فى عملية النمو . فالبعض ركز علي اثر الوراثة في النمو النفسي للمتعلم . ولعل " ستانلي هل" ***Stnly Hull*** من ابرز من أيدوا هذا الاتجاه ويبين المعنيون بهذا الجانب أن عملية النمو تتحدد سلفا من حيث الدرجة أو السرعة من خلال المواهب والقدرات والإمكانات التي تورث .

ويرى فريق آخر من المربين أن هناك تأثيراً كبيراً للبيئة على نمو التعلم ،إلا أن هذا التأثير ينحصر فى تسريع النضج والقدرات الموروثة .

وفى الاتجاه الآخر نرى أن بعض علماء النفس والتربية يعتبرون أن الإنسان كائن اجتماعى بطبيعته وإنسانيه وليدة ظروف المجتمع وثقافته .

ويذكر بعض العلماء السيكولوجيين أن الأطفال المتخلفون فى نموهم العقلى إذا أمكن تعليمهم فى بيئة اجتماعية وصفية ملائمة لقدراقم وبطرق معينة فإنهم بلا شك سيحققون نجاحات باهرة تساهم فى رفع معدلات نموهم المعرفى والعقلى .

ويذكر عالم الاجتماع الفرنسي (م .دوفرجيه) أن الاختلاف فى مستوى ذكاء الأطفال المنحدرين من بيئات اجتماعية مختلفة والتى نراها فى بداية التعليم لا تلبث أن تزول تدريجيا كلما تقدم الطفل فى السلم التعليمى نتيجة لتأثير البيئة الملائمة ويعول (دوفرجيه) على قدرة التعليم الأساسى فى عملية محو الاختلافات الموجودة لدى الأطفال فى النمو العقلى .

ويخلص الكثير من العلماء إلى القول انه تبعا لما سيكون عليه العالم المحيط بالطفـــل ومستوى التطور المادى والثقافى للمجتمع الذى سيعيش فيه فإن عملية نموه ستكون سريعة أو بطيئة كما أن نموه العقلى هذا سيكون عملية استيعاب أو تمـــثل للخبرة الإنسانية من خلال نشاط عملى أو معرفى محدد ، ويستطيع الطفل مـــن خلال نموه أن يمر بمراحل ثلاث (الاستيعاب ، التمثل ، الامتلاك) مما يخلق فى قدرات ووظائف جديدة من الجانب النفسي .

وظهور الوظائف النفسية الجديدة لدى الطفل هو نتيجة عملية معقدة لنموه وعملـــية النمو تلك ليست مجرد تراكم خبرات ومعارف وإنما تحول نوعى واضح ومميز فى سلوكياته .

وفى هذا يذكر عالم النفس الشهير (فيجوتسكى) أن نمو الطفل ليست مجرد زيـــادة كمية بسيطة للمعارف وإنما هى تحول ذكي فى صيغ تفكيره ووظائف نموه النفسي.

والملاحـــظ أن **النمو الإدراكى** هو النمو المميز فى العمر المبكر للطفل ومن خلاله تتحقق الوظائف النفسية كالذاكرة ، أو الانتباه ، أو التفكير أو الانفعال .

فالذاكـــرة مثلاً تظهر فى شكل معرفة ، أى تؤدى وظيفة فى حدود نشاط الإدراك ، أو التفكير يحمل سمة الواقعية ، والحسية ، لذا فالطفل فيما قبل المدرسة تسـيطر علـــى نموه الوظيفة الرئيسية وهى الذاكرة التى تعمل على تجميع الخبرة الشخصية المكتسبة .

وفى عمر التعليم المدرسي يبرز التفكير تدريجيا وتكتسب الذاكرة فى تلك المـــرحلة الطابع المنطقى فالوظيفة المسيطرة على النمو العقلى فى المراحل المبكرة هى الذاكرة أما فى المدرسة فهى التفكير كوظيفة مسيطرة .

ويؤدى غلبة النشاط الفكرى للطفل فى المدرسة إلى نمو التفكير المنطقى، وإدراك العلاقات الزمانية والمكانية وحل المشكلات ويظهر انفتاح الطفل على الآخرين كالرفاق والمعلمين والارتباط بالأصدقاء والاهتمام باكتشاف العالم الخارجي (البيئة) وما يجرى فيها مما يتطلب من مصممى المنهج البحث عن أنماط تعليمية مناسبة وملائمة يمارس من خلالها الطفل عملية التعلم .

وفى المرحلة الإعدادية والثانوية تأخذ قدرة الطالب على التفكير التجريدى واكتساب المفاهيم والتعميم والانتباه والقدرة على استنتاج العلاقات وتكون الوظيفة المسيطرة للنمو العقلى هنا هى الفهم ويهتم مصممو المنهج الدراسى فى تلك المرحلة بالجانب الوظيفى للمعرفة والربط بين النظرية والتطبيق والإبداع والتجديد والتعبير عن الذات .

ويعد فهم صانع المنهج الدراسي لأساليب التفكير لدى المتعلمين وطرق إدراكاتهم للعالم المحيط بهم أمراً ذا علاقة وثيقة بالعملية التعليمية – التعلمية – فلكى يفهم صانع المنهج الدراسى كيف يسلك الطلاب وكيف يتغير سلوكهم عليه أن يفهم كيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يستخدمون ما يتعلمون مما يتطلب دراسة واعية لعمليات النمو المعرفى لدى المتعلم ويتطلب ذلك الرجوع إلى بعض النظريات مثل نظريات (بياجية) و(جانيه) و (برونر) .

▪ نظرية (بياجيه) وخصائص النمو عند التلاميذ .

اهتم (بياجيه) بدراسة المراحل العامة للنمو العقلى المعرفى للفرد من الميلاد إلى النضج ويبدأ النمو المعرفى عند الطفل بتكوين مفاهيم ثابتة عن الناس والأشياء وينظر (بياجيه) إلى النمو المعرفى من منظورين هما البنية المعرفية ***Structures*** والوظائف العقلية ***Functions*** ويعتبران فهم النمو المعرفى

لا يــتم إلا بمعرفتهما ويشير البناء العقلى إلى حالة التفكير التى توجد لدى الفرد فى مرحلة ما من مراحل نموه . أما الوظيفة العقلية فتشير إلى العمليات التى يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التى يتعامل معها .

◆ اعتبارات أساسية عن بياجيه

ينطوى مفهوم المرحلة النمائية عند (بياجيه) على ما يلى :

١- تشــكل المرحلة النمائية نظاماً تسلسلياً ثابتاً حيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة .

٢- الانــتقال مــن مرحلة نمائية إلى أخرى يتوقف على النضج إلى جانب الخبرة لإنجاز الانتقال وتأهيل الفرد لعملية الانتقال .

٣- تــتألف كل مرحلة من مراحل التفكير الأربع عند (بياجيه) من فترة تشــكل ***Formation***، و فــترة تحصيل ***Attainment*** حيث تتميز فترة التحصيل بالتنظيم المضطرد للعمليات العقلية فى المرحلة .

٤- إن ترتيب ظهور المراحل الأربعة ثابت لا يتغير ، إلا أن سن التحصيل فى المــرحلة يــتغير إلى حــد ما حسب الدوافع والتدريب والعوامل الحضارية والثقافية . أى أن سنوات المراحل قابلة للتداخل والتغير بين المراحل .

ويقسم (بياجيه) نمو التفكير لدى الفرد إلى أربعة مراحل ، هى :

١- المرحلة الحسية الحركية .

٢- المرحلة الحدسية .

٣- مرحلة العمليات المادية .

٤- مرحلة العمليات المجردة .

ومن خلال هذه المراحل يوضح لنا (بياجية) أن التعلم يعنى :

١- الحصول على معلومات محددة ، وما هو أطلق عليه التعلم اللفظى .

٢- الحصول على تكوينات(بناءات) عقلية وأساليب مميزة فى إدراك المعلومات وهو ما يطلق عليه التعلم الحقيقى والذى يتعدى الحقائق المحددة .

ففى البداية يستوعب الطفل المعرفة ذات العلاقة بالمجتمع الذى يعيش فيه ثم يكتسب بناءات تفكير عامة يمكن استعمالها فى مواقف عديدة .

أولا : المرحلة الحسية الحركية *Sensorimotor Stage* :

وتمتد من الولادة حتى نهاية السنة الثانية من العمر ، وفيها تتكون بدايات جميع الأبنية العقلية بشكل جزئى أو كلى ، والتى ستمكن الطفل من تطوير ذكاءاته فيما بعد .

ويكتسب الطفل مفهوم بقاء الشئ ودوامه ويدرك العلاقة بين السبب والنتيجة ومن الملاحظ أن هذه المرحلة تقع عموما قبل السلم التعليمى ، وبالتالى يلقى التطبيق التربوى على عاتق الأسرة ، وتنقسم هذه المرحلة إلى ست مراحل فرعية ، هى :

١- مرحلة الانعكاس اللاإرادى وتقع من الميلاد – شهر ومن هذه الانعكاسات المص .

٢- مرحلة الاستجابات الرئيسية غير المباشرة – ٤شهور ، وتتميز بتكرار الأعمال البسيطة كالمص وفتح قبضة اليد .

٣- مرحلة الاستجابات الثانوية غير المباشرة من ٤-٦ شهور ، هنا يبدأ بأعمال تؤدى لاستجابات ممتعة للطفل .

٤- مـــرحلة تناســـق الاستجاباتِ الثانوية من ٧-١٠ شهور وهنا يحل بعض المشكلات البسطة .

٥- مـــرحلة الاســـتجابات الثلاثـــية ١١-١٨ شهراً وتظهر محاولات التجربة والخطأ عند الطفل .

٦- مـــرحلة اكتشـــاف معان جديدة وتبدأ من ١٨-٢٤ شهر ، وهى تعتبر أول محاولة لحل المشكلات عن طريق النشاط المعرفى العقلى .

- *وتتلخص خصائص هذه المرحلة فى :*

أ) يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال.

ب) تتحسن عملية التآزر الحسى الحركى .

جـ) يتحسن تناسق الاستجابات الحركية .

د) يتطور الوعى بالذات .

هـ) تتطور فكرة (ثبات) أو(نماء) الأشياء .

و) يبدأ عملية اكتساب اللغة .

ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات (المرحلة الحدسية) *Preoperational Stag*:

تمتد هذه المرحلة من ٢-٧ سنوات ، ويتميز الطفل فى هذه المرحلة بانـــه مركـــزى الذات وتتطور لدى الطفل العديد من المظاهر المعرفية كتهذيب القـــدرات الحسية الحركية وازدياد القدرة على استخدام اللغة وتسمية الأشياء . وظهور القدرة على التصنيف وتكون المفاهيم العقلية العامة (ما قبل المفهوم) .

- *ومن أهم خصائص تلك المرحلة :*

١- ازدياد النمو اللغوى واتساع استخدام الرموز اللغوية .

٢- سيادة حالة التمركز حول الذات.

٣- البدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء .

٤- الفشل فى التفكير فى أكثر من بعد أو وظيفة واحدة .

٥- يتقدم الإدراك البصرى على التفكير المنطقى .

ثالثا: مرحلة العمليات الإجرائية (مرحلة العمليات المحسوسة)

: concrete Operational Stage

وتمتد هذه المرحلة من ٧-١٢ سنة وتعتبر بداية التفكير الحقيقي والمعرفي ويصبح لدى الطفل نظاماً فكريا للتفاعل مع الأشياء . ويمكن أن يفهم أحداث كثيرة مثل عدد أفراد مجموعة من الأشياء تتغير بتغير ترتيبها ، ويطلق (بياجيه) مصطلح العمليات ***Oprations*** لوصف الأعمال أو النشاطات العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة ، *وأهم ما يميز هذه المرحلة :*

١- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي .

٢- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة .

٣- يتطور مفهوم البقاء كتلة ووزناً وحجماً .

٤- يتطور مفهوم (الانعكاسية) .

٥- تتطور عمليات التفكير في اكثر من طريقة أو بعد واحد .

٦- تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم .

٧- فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية .

رابعا :مرحلة العمليات المجردة الصورية *Formal Oprational Stage*

من ١٢ سنة فأكثر ، ويتمكن خلالها التلميذ من استخدام العمليات الرمزية والتعامل مع الأشياء ، والقيام بالتجارب واستخلاص النتائج ، ويتمكن من إدراك مفاهيم مجردة مثل الخير والشر والأمانة ، *وتتميز هذه لمرحلة بالخصائص التالية :*

١- التفكير الاستنباطي ***Deductional thought*** حسب سير التفكير من الخاص إلى العام .

٢- الــتفكير الترابطى ***Combinational Thought*** حيث يكون الفرد قادراً على الربط بين أزواج الاحتمالات الممكنة لتكوين أنظمة تصنيفية.

٣- التفكير الاستبدالى ***Pormutational Thought*** .

٤- التفكير الارتباطى ***Correlational Thought*** .

٥- التفكير الرمزى ***Symbolic Thought*** .

وتــنمو لــدى الفرد مجموعة عديدة من المفاهيم بعضها ظهر فى المراحل السابقة وبعضــها يكــتمل فى هــذه المــرحلة ، ومــن هذه المفاهيم مفهوم التصنيف ، مفهوم اللانهائية ، ومفهوم التناسب .

◆ التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه :

قدم (بياجية) تقسيماً رائعاً للمراحل المعرفية العقلية يمكن من خلالها الاعــتماد فى تعلم الأطفال على مستوى نموهم العقلي وطبيعة المرحلة التى يمرون بها لمساعدتهم على المعرفة والفهم كما يركز على أهمية الاعتماد على الطفل ذاته كمحاولة لفهم سلوكه من خلال ملاحظته .

إن الوقــوف على خصائص النمو المعرفى ومراحله ، يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل فى مراحل نموه المختلفة ، بحيث يوجه انتباهه إلى الاســتجابات المرتبطة بمرحلة نموه ، ويحدد أهدافه فى ضوء السلوك المتوقع أداؤه فى هذه المرحلة .

وفى ضوء قيام عملية النمو المعرفى على إيجاد توازن بين الطفل وبيئته فــإن هــذا يستلزم تفاعل الطفل مع محيطه وبيئته مما يتطلب وضعه فى بيئة نشطة وفعالة ، لتسهيل التعلم ، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتى .

ويستفيد مصممو المنهج الدراسي فى تصميم المواد الدراسية وفقاً لمراحل النمو المعرفى وخصائصه وبما يتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة ، ففى المرحلة الابتدائية تركز المناهج على مواد واقعية يسهل تعامل التلميذ معها من خلال عملياته المعرفية ، وفى المرحلة الإعدادية يمكنه إدراك المشكلات وحلها وإجراء العمليات المعرفية المجردة .

كما يستفيد مصممو الاختبارات التحصيلية من خصائص النمو المعرفى فى تصميم اختبارات تقيس مستويات النمو العقلى للمتعلم ، ويكتشف من خلالها المرحلة التى يمر بها الفرد وفقا لبياجيه .

إن التطور المعرفى يتأثر بفرص التفاعل بين الطفل والمثيرات البيئية وبالتالى فإن إتاحة الفرص أمام الأطفال للتفاعل مع الأشياء وتجريبها ومع الأشخاص ومناقشتهم يساعد كثيراً فى فهم تطورهم المعرفى .

و يرى (**بياجيه**) أن كل طفل فى كل عمر يكون لديه أمور يعرف عنها أشياء وله فيها آراء ، ولكنه لا يكون متأكداً من صحة ما يعرفه مما يتطلب تهيئة موارد جديدة للمعرفة التى تعد مجالاً يكتشف من خلاله تفسيرات جديدة وناجحة لما غمض عليه من أشياء وبما يخلصه من اختلال التوازن المعرفى وإدماج خبرات جديدة فى تنظيماته المعرفية .

إن الاسم الذى أطلقه (**بياجيه**) على التكوين العقلى للطفل هو : بنية أو مخطط *Schema* وقد عرف (**رامبلهارت**) و (**أرتونى**) (١٩٧٧) البنية بأنها بناءات أو تكوينات مجردة تعبر عن المعرفة المخزنة فى الذاكرة ، وتدل على كل الأساليب السلوكية التى يمكن ملاحظتها ، وما يرتبط بها من مفاهيم .

- *وللبنية أو الخطة جوانب داخلية وأخرى خارجية :*

١- **الجانب الداخلي** يعنى أن ثمة تكوينات معرفية أو عمليات تتيح للطفل إمكانية ملاءمة نفسه وبيئته والسيطرة عليها .

٢- **الجانب الخارجي** للخطة يتكون من الأنماط السلوكية المتماسكة والأفعال المتلاحقة وتدعى (**بالخط السلوكي**) ، وترتبط مع كل مرحلة من مراحل النمو .

- *ويمكن التمييز بين أنواع مختلفة من البنيات كما يلي :*

١- **البنيات السلوكية** *Sensoriomotor Schemes* وتشير إلى المعارف والمهارات السلوكية .

٢- **البنيات المعرفية** *Cognitive Schemes* وتشير إلى المصطلحات ، والتصورات ، والتفكير ، والقدرة ، والتفكير الاستنتاجي .

٣- **البنيات اللفظية** ، وتشير إلى مهارات معاني الكلمات ومهارات الاتصال الفعال والمؤثر .

- *وقد ميز (بياجيه) بين نوعين من المعرفة التي تقدم للطفل :*

١- **المعرفة الشكلية** *Figurative Knowledge* ويقصد بها المثيرات بمعناها الحرفي ، وتعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات .

٢- **المعرفة الإجرائية** *Operational Knowledge* وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات وتهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالة إلى أخرى .

وخلاصة القول أن المعرفة عند (**بياجيه**) **لا تقتصر على المعرفة فقط . ولكن أيضاً تنظيم واستخدام الذكاء في توجيه نشاط الطفل وتغييره باستمرار .**

جدول (١) مراحل بياجيه في النمو المعرفي [١]

المرحلة	السنوات بالتقريب	الخصائص
١. الحس – حركية	الولادة – ٢	يميز الجنين نفسه عن باقي الموضوعات ، ويصبح تدريجيا على وعى بالعلاقة بين أفعاله ونتائجها على البيئة وبالتالي يصبح قادرا على التصرف وأن يجعل الحوادث المثيرة تستمر فترة أطول (هز الخرخيشة يصدر صوتا) ويتعلم أن الموضوعات تستمر في بقائها حتى ولو لم ترى .
٢. ما قبل العمليات	٢ – ٧ سنوات	يستخدم اللغة ، ويتمكن من تمثيل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات . لا يزال متركزا حول الذات . فالعالم يدور حوله ولا يستطيع تصور وجهة نظر الآخرين يصنف الموضوعات بناء على بعد واحد وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العدد وينمى مفاهيم الحفظ .
٣. العمليات المادية	٧– ١٢ سنة	يصبح قادراً على التفكير المنطقي ويتعلم مفاهيم الحفظ بالترتيب التالي ، العدد (٦ سنوات) ، الكتلة ، ٧ سنوات) ، الوزن (٩ سنوات) يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس أبعاد . ويفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب)
٤. العمليات المجردة	١٢ فما فوق	يفكر بالمفردات ويتابع افتراضات منطقية ، ويعلل بناء على فرضيات ، يعزل عناصر المشكلة ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام ، ويصبح مهتما بالأمور الفرضية والمستقبلية والمشكلات الأيديولوجية .

محي الدين توق ، عبد الرحمن المرسي أساسيات علم النفس التربوى ، نيويورك ، جون وايلي ، ٢٠٠٤

■ جان بياجيه والنمو العقلى

كما يمكن القول أن (**جان بياجيه**) قد ميز بين عنصرين من النمو العقلى للفرد هما **النمو التلقائى** أى نمو الذكاء الذاتى مستقلاً ، والثانى **النمو النفسى** الاجتماعى أى كل ما يستقبله الطفل من الخارج سواء أكان من المدرسة أو الأسرة أو أى مصدر تعليمى عارض .

ويذكر (**بياجيه**) أن النمو التلقائى هو الذى يكون الشرط اللازم للنمو المدرسى ، ويعنى ذلك أن الطفل لا يمكنه أن يتعلم خبرة ما إذا لم يصل نموه التلقائى إلى المرحلة العقلية التى تؤهله إلى ذلك فى إطار المراحل المتعاقبة التى افترضها والتى عرض لها من قبل .

■ آراء فيجوتسكى بشأن العلاقة بين التعلم والنمو :

أوضح (**فيجوتسكى**) عالم النفس الروسى الشهير من خلال دراساته أن هناك جانبين هامين فى دراسة العلاقة بين التعلم والنمو أولهما – ما العلاقة القائمة بين التعلم والنمو بشكل عام ؟، **ما خصائص هذه العلاقة فى سن المدرسة** ؟.

وقد أبرز (**فيجوتسكى**) أن هناك مستوى للنمو يطلق عليه المستوى الأول للنمو أو المستوى الضرورى للنمو ويمثل مستوى نمو الوظائف النفسية عند الطفل الذى يكون نتيجة حلقات نموه المحدودة ، فعندما يتم تحديد العمر العقلى من خلال الاختبارات العقلية ندخل فى حساباتنا المستوى الضرورى للنمو .

إلا أن (**فيجوتسكى**) يذكــر أنه عند اختبار طفلين لهما عمر واحد (سبع سنوات) فأنهما يستطيعان التعامل مع اختبار يقيس العمر العقلى لسن سبع سنوات ، ولكن لو تعرضــا لاختــبار أعلى فى الصعوبة (لعمر تسع سنوات) فسوف يظهر تمايز بينهما فأحــدهما يســتطيع بمســاعدة الأسئلة المساعدة والأمثلة والرسوم حل الاختبارات المخصصة لسن تسع سنوات على حين يصعب على الآخر فى نفس الظروف أن يحل كل الاختبارات لمن يبلغ عمره العقلى ٧,٥ سبع سنوات ونصف .

وهكذا نرى أنفسنا وجهاً لوجه أمام ظاهرة جديدة هى(**منطقة النمو الوشيك**) *Zon Of Proximal Development* .

ويرى (**فيجوتسكى**)أن منطقة النمو الوشيك أو القريب هذه يمكن أن تحدد لنا مستقبل نمو الطفل وحالة نموه الديناميكى .

أى أن الــنمو العقلى عند الطفل يمكن أن يحدد مستويين هما : مستوى النمو الضــرورى ، ومســتوى الــنمو القــريب ، ومــازال هذا المفهوم يشغل المهتمين السيكولوجيين والتربويين من حيث العلاقة بين عمليتى التعلم والنمو عند الطفل .

والواضــح أن (**فيجوتسكى**) و (**ليونتيف**) العــالم الروسى أيضا يرون أن مــراحل النمو المعرفى ليست مطلقة وأن عملية تطوير المنهج يمكن أن ينتج عنها تغيرات جوهرية فى مراحل النمو التى يمر بها الطفل .

ويعــد المفهــوم أو النظــرية (**بشئ من التحفظ**) التى توصل إليها (**فيجوتسكى**) ، **والتى يطلق عليها** ***Zone Of Proximal Development*** أى **منطقة الــنمو القــريب الوشيك** ، وهــى منطقة يتمكن فيها الطفل من القيام بأعمــال ومهارات أكثر تقدماً من قدرته التلقائية ، وذلك إذا حصل على معاونة مناســبة مــن مصدر تعليمى أكثر منه قدرة ومهارة ، وبذلك فإن مفهوم منطقة الــنمو الوشيك يسمح لنا بأن نعرض الصيغة القائلة بأن التعلم الفعال هو ذلك الذى يجرى النمو وراءه ، حينئذ يوقظ التعليم الجيد ويبعث للحياة تلك الوظائف التى تكون مازالت فى مرحلة النضوج .

وتجــدر الإشارة إلى أن (**فيجوتسكى**) وزملاؤه يرون أن النمو والتعلم مترابطان بالضرورة ، كما أنها تنظر إلى الذكاء على أنه نشاط عقلى تجميعى يتم بالاشــتراك بين نضج الطفل وبين المعاونة الأكثر قدرة منه وأن هذه المعونة تمكن الطفل من القيام بعمليات عقلية تتجاوز قدراته التلقائية .

كمـــا يرى كثير من المهتمين بالنمو العقلى أن الخبرات للنمو تكمن فى الثقافة التى يتفاعل بها ومعها الطفل ، وليست فقط حصيلة تلقائية داخل عقله .

▣ نظرية برونر فى النمو المعرفى وعلاقتها بالمنهج الدراسى :

يذكــر (**برونر**)***Bruner*** أن التلميذ إذا استطاع فهم بنية علم ما ، يصبح فى إمكانه إدراك العلاقات بين الظواهر موضع الدراسة ، التى ترتبط عادة بذلك العلم .

وقد اهتمت نظرية (**برونر**) ***Bruner*** للنمو المعرفى بعمليات التمثيل الداخلى للعالم الخارجى للمتعلم . أى بالعمليات التى يفصل فيها الطفل المثيرات عــن الاســتجابات ويطــور مــنظومة لمعالجة المعلومات تمكنه من تخزين خبراته واستعادتها .

وقد قدم (**برونر**) فى كتابه الشهير " نحو نظرية للتعليم ***Toward A theory Of Instruction*** تحديــداً لملامح نظريته التى توضح طرق تمثيل الفــرد لخــبراته داخلــياً ، وطرق تخزين التمثيلات ***Representation*** واسترجاعها . ويرى أن مسألة التنظير فى مجال النمو المعرفى ، تستلزم الانتباه إلى ستة خصائص أشار إليها (**برونــر**) فى كتابه ، ويرى أنها ذات علاقة أساسية على طريق النمو المعرفى أو العقلى للطفل وهى :

١- من خصائص النمو تزايد استقلالية الاستجابة عن المثير المباشر حيث يستخدم الأطفال عمليات وسيطة ، والتى قد يطلق عليها(**تفكير**) للتقليل من درجة ضبط المثيرات البيئية عليهم .

٢- يعتمد النمو على تشرب الأحداث على هيئة نظام تخزين متطابق مع البنية المعرفية وبيئة التعلم حيث أنه عندما يحصل الطفل على معلومات من خبرة ما فإن (**نظام التخزين**) يمكنه أن يعمم من المعلومات ، وأن يقوم بتنبوءات واستقراءات للعالم ، من نموذجه المخزون لديه .

٣- ويشمل التطور العقلى على نمو القدرة على الكلام ، والتعبير الرمزى الذى يمكن الطفل من أن يشرح لنفسه والآخرين ماذا فعل أو سيفعل .

٤- إن النمو العقلى يعتمد على التفاعل المنظم والعرضى بين المعلم والمتعلم (**وهنا لا نغفل أهمية الاباء والمعلمين ، وغيرهم من النماذج الثقافية كمعلمين**).

٥- إن التدريس يتيسر بصورة كبيرة بواسطة اللغة . التى تعتبر الأداة التى يستخدمها المتعلم لتنظيم البيئة .

٦- إن القدرة المتزايدة على التعامل مع احتمالات متعددة فى نفس الوقت ، أو الانتباه لمتطلبات متعددة فى عملية نفس الفترة من الوقت تدل على النمو العقلى .

وتحتل عملية التمثيل مركزاً أساسيا فى عملية النمو المعرفى عند (**برونر**) ويقصد بالتمثيل ***Representation*** الطريقة التى يترجم أو يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله فى البيئة .

ويـــرى (**برونر**) أن عملية التمثيل يمكن فهمها من خلال معرفة الطرق المستخدمة فى التمثيل ، *وهذه الطرق ثلاث هى :*

١- العمل والحركة من خلال اللعب .

٢- مـــن خلال الصور والخيالات باستخدام التنظيم البصرى ، أو أى تنظيم حسى آخر .

٣- من خلال الرموز ، أى التمثيل بالكلمات واللغة .

وقد حدد (**برونر**) فى نظريته أربعة مبادئ أساسية للنمو العقلى ، هى :

◆ المبادئ أساسية لنظرية (برونر) للنمو العقلى المعرفى .

الأول : الميل للتعليم :

يذكـــر (**برونر**) أن الموقف التعليمي يعد موقفاً استقصائياً ، ويقوم فيه المـــتعلم بالبحث عن حلول لمشكلات يتضمنها ذلك الموقف ، مما يتطلب التفاعل مـــع عناصـــر الموقف التعليمى الـــمُشكل الذى يتطلب سلوكاً لدى المتعلم من خـــلال أســـاليب التـــربية البيئية ، ومن خلال مهام المعلم مثل تنشيط المتعلم – المحافظـــة على مثابرة المتعلم – توجيه المتعلم . كما ينبغى للمعلم أن يقوم بتوجيه المـــتعلم نحو الهدف من العمل ، واختيار البدائل المؤدية إلى تحقيقه ، مما يؤدى إلى التوصل للحلول الناجحة للمشكلات التى تعرض فى الموقف التعليمى .

الثانى : بناء المعرفة : ***Structure Of Knowledge***

التدريس الجيد هو ذلك الذى يهتم بتركيب المادة الدراسية وإعطاء قدر أكـــبر مـــن الاهتمام للتلاميذ ذوى المقدرة الأقل من التى يحصل عليها التلاميذ المتفوقين ويتطلب ذلك مراعاة ما يلى :

أ- تنظيم المادة الدراسية (طريقة العرض) :

ولكي نبني المعرفة فى ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم بتمثلها ، وفى هذا فإن هناك أساليب للتعامل مع المعرفة اقترحها (برونر) من خلال التمييز بين ثلاثة أساليب لعرض المعرفة وفق خصائص النمو العقلى للمتعلمين ، وهى :

١- الأسلوب التمثيلى العملى (الأدائى) *Enactive* : من الميلاد حتى الثالثة من العمر ، وتظهر فيه استجابات الطفل للأشياء والأحداث بشكل نشاط جسمي فالشيء عند الطفل فى تلك المرحلة هو ما يفعله ، فالتعلم فى هذه المرحلة إذن قائم على أساس الخبرة الإيجابية ، لذلك فإنه ينبغي على المدرسين بهذه المرحلة استخدام العروض العملية أكثر من الوصف .

٢- الأسلوب التصويرى (الأيقونى) *Iconic* : أى عن طريق الصور الذهنية وهذه المرحلة من ٣- ٨ سنوات . وتظهر عندما يستطيع الطفل أن يمثل العالم عم طريق الخيالات والصور المكانية التى تلخص الفعل فى الوقت الذى تستقل عنه نسبياً ، وكذا يعنى الأسلوب التصويرى استخدام الصور التجسيدية أى البصرية فى التعليم .

- **ويتميز إدراك الأطفال فى هذه المرحلة حسب رأى (جبسون وأولوم) بأنه :**

٢-١- غير قابل للتحول والانتقال أى صعوبة الانتقال من وضع إدراكي إلى آخر .

٢-٢- يتأثر إدراك الطفل بانفعاله وعاطفته .

٢-٣- إدراك الطفـــل (**متشعب**) فى تنظيمه فكثيراً ما يخدع ويضلل الأطفال عند إدراكهم لخطوط متقاطعة أو أشكال مشتركة .

٢-٤- يرتبط إدراك الطفل بشدة الفعل .

٢-٥- إدراك الطفل مادى أكثر منه تخطيطى أو مجرد .

٢-٦- إدراك الطفل متمركز حول الذات فالطفل لا يدرك العالم إلا من وجهه نظره هو .

٢- ٧ انتباه الأطفال فى الإدراك غير ثابت وهو مشتت إلى ما هو جديد فى البيئة .

٢-٨- يتمركز إدراك الطفل حول عدد أدنى من المنبهات .

٣- **مرحلة التمثيل الرمزى** : ***Symbolic*** بعد سن الثامنة . ويحدث النمو المعـــرفى فى هـــذه المرحلة من خلال الرموز والإشكال ويتم تمثيل العالم الخارجى عن طريق اللغة أى يستطيع الطفل فى هذه المرحلة ترجمة الخبرة إلى لغـــة . كما يستطيع استيعاب المفاهيم المجردة ، فيستخدم الكلمات لتحل محل أشياء ليست حاضرة الآن .

ويـــؤكد (**برونـــر**) على أن تلك المراحل لا تعمل منفصلة عن بعضها وأن كانت بعضها تصبح فى مرحلة ما أكثر سيطرة من الأخريات .

ولقـــد اهتم (**برونـــر**) فى نظريته بكيفية حدوث التفكير البشرى وأشار إلى أن تعليم المنهج الدراسي هو مزيج لثلاث عمليات هى (الاكتساب ، تحويل المعـــرفة إلى أشكال ذات معنى ، تقييم فاعلية المعرفة . وهى عمليات تحدث لدى

المتعلم فى وقت واحد . واقتراح برونر ثلاثة طرق للتعلم وفق أساليب العرض السابقة (التمثيلية – الأيقونية – الرمزية)

فمثلا التعلم التمثيلى ***Enactive learning*** من خلال التمثيل العملى يشبه الذكاء الحسى الحركى عند بياجيه فهو يشير إلى التعلم عن طريق تحريك الأشياء أو معالجة الأشياء فهو يعمل أشياء بدلاً من أن يفكر فى تلك الأشياء .

أما التعليم الأيقونى ***Iconic Learning*** فهو التعلم من خلال تخيل الأشياء والأحداث .أى أن المتعلم قد يتعلم قانوناً رياضياً من خلال تصوره الذهنى له دون أن يعرف كيف يطبقه بصورة سليمة .

أما التعليم الرمزى ***Symbolic Learning*** ففيه يلجأ المتعلم إلى استخدام تمثيلات رمزية للمعرفة وفى الغالب من خلال اللغة فالمتعلم يتعلم كيف يصف رسماً معيناً دون أن يكون قادراً على رسمه أو يتخيل جميع تفاصيله .

وتولى نظرية (**برونر**) أهمية خاصة لطرق التعليم والتعلم وأساليبها أكثر من يولى المعلومات ذاتها . كما يرى (**برونر**) أن أفضل طرق تحفيز الطلاب على النمو المعرفى يكون من خلال التعلم الاكتشاف والذى يقوم خلاله الطلاب بطرح التساؤلات الهادفة وتكوين الأفكار من خلال الاستفسارات التى يقومون بها .

إلا أن هذه الطرق الثلاث فى النظر إلى العالم والاستجابة له تنمو فى أعمار مختلفة لدى الأطفال كما تصبح متوفرة لديهم كلها بعد سن الثامنة .

والملاحظــة أن مرحلة التمثيل العملى تظهر من تفاعل الفرد المباشر مع البيئة ، عن طريق العمل والفعل ، فى حين أن مرحلة التمثيل التصورى تظهر من تفاعل الفرد مع البيئة عن طرق المدركات الحسية ، وتمثل مرحلة التمثيل الرمزى تفاعل الفرد مع البيئة عن طريق وسيط لغوى .

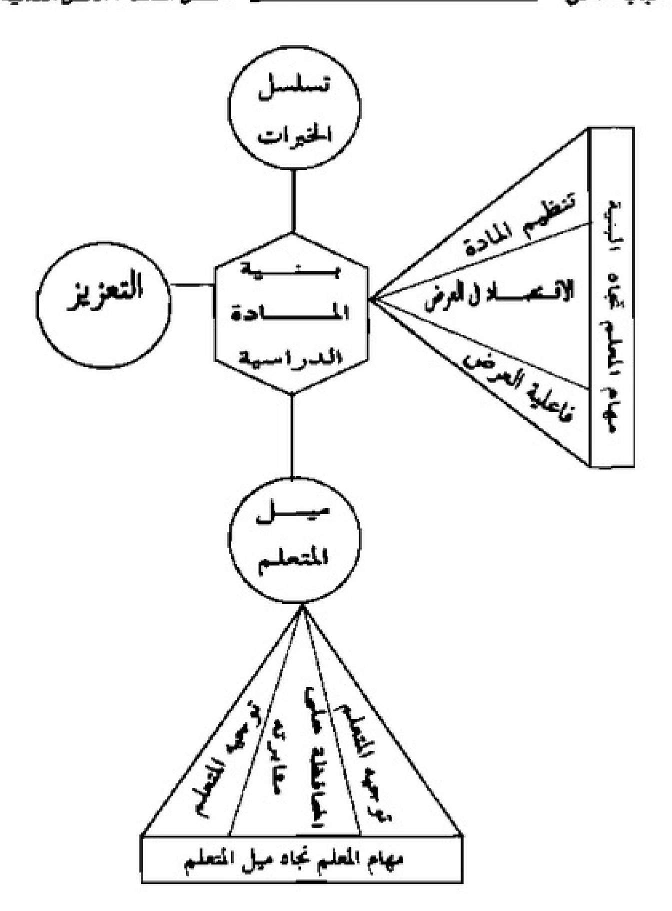
ويرى (**برونر**) أن اللغة عند الطفل عامل مهم فى تشكيل المفاهيم لأنها تحــرر الطفل من سيطرة خصائص المثيرات المتراكمة واكتساب اللغة يحرر الطفل من الارتباط بهذه المثيرات .

ب- الاقتصاد فى تقديم المعلومات :

ويقصــد به (**برونــر**) كمية المعلومات التى ينبغى تعلمها أو الواجب أن تحفــظ فى الدماغ لفهم الموضوع ، فكلما احتاج المتعلم إلى معلومات أكثر لفهم موضــوع ما ازدادت الحاجة إلى خطوات ومهام جديدة ، تقل معها الاقتصادية ، أى خطوات حل المشكلة تتناسب مع مقدار المعلومات المعروضة .

جـ- فعالية العرض :

ويقصــد بهــا القيمة التوليدية لمادة التعلم ، فكلما أمكن توليد منظومات جديدة من القضايا التعليمية ازدادت فاعلية البناء ، ويرى (**برونــر**) أن العرض الفعال يبسط المعرفة العلمية أمام المتعلمين ، فكلما كانت المادة التعليمية مبسطة في عرضها كانت اكثر تأثيرا في المتعلمين وأيسر استيعابا لديهم ,وتنبع قوة التأثير من الاتساق المنطقى لمعلومات المادة المعروضة (انظر شكل ٦)



شكل (٦) رسم تصويري لنظرية برونر فى التعليم

الثالث : التسلسل في عرض المعلومات

يـرى " **برونـر** " أن التسلســـل في عــرض المعلومات وإعادة عرضها للمـــتعلمين ينبغـــي أن تؤدى إلى فهم بنية المادة الدراسية الأمر الذي يقودهم إلى التمكن من تحويل المعرفة لصور جديدة ويكسب التسلسل في عروض المعلومات المتعلم القدرة على نقل المادة المتعلمة إلى مواقف أخرى جديدة .

ورغـــم تأكيد " **برونـر**" أهمية التسلسل في عرض الخبرات إلا انه يرى عـــدم وجود تسلسل يمكن أن يكون مثاليا لجميع المتعلمين لان مثالية التسلسل تـــتوقف علـــى عدة عوامل منها الخبرات السابقة للمتعلم ، مراحل نمو المتعلم ، طبيعة المادة الدراسية ، الفروق الفردية .

وبإيجـــاز فـــإن " **برونر** " يرى أن التسلسل المثالى في عرض المعلومات والخـــبرات لا يمكن تحديده مستقلا عن محك يوضح مثالية العرض وهذه المحكات في رأى "برونر " هى :

- سرعة التعلم .
- درجة مقاومة نسيان المادة المتعلمة .
- قدرة المتعلم على نقل ما تعلمه إلى مواقف أخرى جديدة
- تحديد طرق تعبير المتعلم عما تم تعلمه
- الاقتصاد فيما تم تعلمه وما ينشأ عنه من إجهادات ذهنية
- قـــوة تـــأثير مـــا تم تعلمه من حيث قدرته على إنتاج فرضيات وتراكيب جديدة .

الرابع :التعزير

ويتوقف التعليم الجيد من وجهة نظر " **برونـر** " على معرفة المتعلم لنتائج نشـاطه التعليمـى ، وما يقدم له من تعزيزات ، وزمان ومكان تقديمها ، ويميز "**برونـر** "بـين نـوعين من التعزيزات هي الخارجية والتعزيزات الذاتية ويذكر "برونر " أن هذه التعزيزات تقدم في صور تتفق والمرحلة النمائية المعرفية للمتعلم

◆ **الاستعداد للتعلم عند "برونر " :**

يبدأ " **برونـر** " حديثه حول قضية الاستعداد للتعلم بالفرضية التالية " يمكن تعليم و تعلم أى موضوع بفعالية ، وبشكل عقلى أمين ، لأى طفل فى أى مـرحلة مـن الـنمو " إذا ما تمت صياغتها بطريقة تلائم ذلك المتعلم " ، ويرى (**برونـر**) أن هذه الفرضـية جوهرية عند التفكير فى طبيعة المنهج الدراسى ، ففي المراحل الأولى لنمو المتعلمين ينبغي أن تقدم لهم المادة الدراسية فى صورة خبرات حسـية ، ويفيد فى ذلك استخدام الخبرات المباشرة والبديلة المتمثلة فى الوسائل التعليمـية ، بيـنما فى مـراحل نموهم الأعلى يصبح بمقدورهم التعلم من خلال الصور (**الأيقونـية**) ثم الرموز المجردة (**الرمـزية**) ، إن مهمة المعلم هنا هى فى المطابقة بين طريقة تقديم المادة للمتعلم ، وبين طريقته فى تمثيل المعرفة ، وهى مهمة تتطلب تمثل البناء الأساسى للموضوع تبعاً لطريقة الطفل فى النظر إلى الأشياء .

أى أنـه لابـد مـن بناء منهج دراسى يحتوى فى معظمه على الأبنية الأساسية للمادة الدراسية بحيث يمكن تعديلها بشكل يتفق مع طريقة تمثيل الطفل للخبرات فى مرحلة معينة .

لقد أسهمت جهود (**برونر**) في تقديم إستراتيجية تعليمية للمنهج الدراسي عرفت باسم إستراتيجية التعلم الاكتشافي ***Discovery Learning*** وفيها تقدم المادة التعليمية للتلاميذ في شكل ناقص غير متكامل ويشجعهم المعلم على تنظيمها أو إكمالها ، وهي تتضمن اكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المعلومات .

جدول (٢) مقارنة بين نظريات بياجيه وبرونر وجانييه في النمو المعرفي [١]

	بياجيه	برونر	جانييه
١- مستوى النمو المعرفي	يمر الطفل خلال سلسلة من المراحل المرتبة ترتيبا جيدا (الحس حركي ، ما قبل العملي ، المادي ، المجرد	يمر الطفل في ثلاث مستويات مختلفة (العمل والحركة ، الصوري والرمزي)	لا توجد هناك مراحل عامة . بل مراحل ضمن المهمة نفسها الاشاري ، م – س من التسلسل الترابطات اللفظية.. إلخ)
٢- طبيعة المستويات المعرفية	كل مرحلة تصبح جزءا من المراحل التي تتبعها وعندما يتعامل معها بناء على المستوى الذي هو فيه	يستعمل الطفل أفضل مستوى من هذه المستويات من الناحية الاقتصادية لإنجاز المهمة	أهمية المراحل تظهر من خلال المعلومات السابقة التي يجلبها الطفل معه إلى الموقف التعليمي يبدأ الطفل عادة من حيث تنتهي معلوماته السابقة
٣- كيف ينتقل الطفل إلى مستويات أعلى	من خلال التفاعل بين النضج البيولوجي والخبرة	عن طريق التعلم والاكتشاف	عن طريق التعرض لمشكلات جديدة والسيطرة على مفاهيم كل مستوى
٤- التنظيمات التربوية	يجب أن تقدم للطفل مهمات في مستواه بحيث يمكنه أن يتعلمها. هذه المهمات سوف تسرع بالتالي انتقاله إلى المراحل اللاحقة	يجب أن يشجع الطفل على اكتشاف البيئة التي يعيش فيها	يجب التأكد بأن الطالب قد تعلم كل المتطلبات المسبقة قبل تعلمه لمهمات جديدة . والتعلم يجب أن يسير حسب تسلسل واضح

---

[١] محي الدين توق وعبد الرحمن المرسي . أساسيات علم النفس التربوي . مرجع سابق

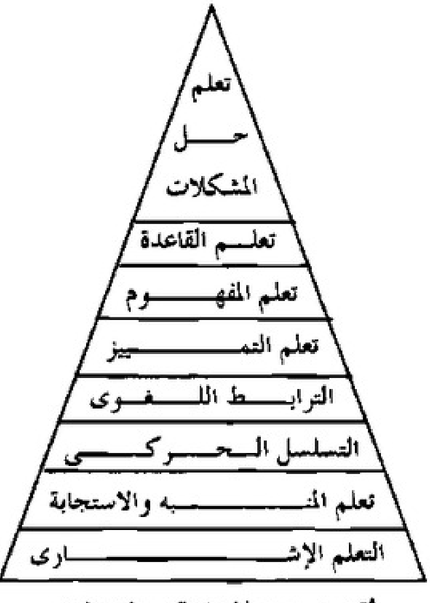
▣ نظرية جانييه فى النمو المعرفى :

يفترض عالم النفس (**جانييه**) ***Gagne*** وجود ثمانية أنماط متنوعة للتعلم الصفى ، وهى متدرجة فى شكل هرمى ، كما اهتم (**جانييه**) بتحليل العمل التعليمى فى تحديد المحتوى الدراسى ، وبذلك يمكن القول بأن جانييه قد أجاب عن سؤالين هامين عادة ما يواجهان صانعى المناهج الدراسية ، وهما :

- ماذا نعلم ؟
- كيف نعلم ؟

انصب إهتمام (**جانييه**) ونظريته فى الدرجة الأولى على النمو المعرفى من منظورين أساسين ، هما البنية العقلية والوظائف العقلية ، فيشير البناء العقلى إلى حالة التفكير التى توجد لدى الفرد فى مرحلة ما من مراحل نموه ، أما الوظيفة العقلية فتشير إلى العمليات التى يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة .

وبعد أن درس (**جانييه**) نظريات التعلم المختلفة ، اختار بعض الجوانب النفسية فيها لتحديد أنماط التعلم الصفى والتى تتدرج فى بناء هرمى ذو ثمانية مستويات ينتج عنها أنواع مختلفة من السلوك ولكل نمط من هذه الأنماط شروطه الداخلية والتى تتعلق بالمتعلم ذاته والخارجية التى تتعلق بالبيئة التعليمية الملائمة لحدوث التعلم ، مثل ترتيب وتقديم المواد الدراسية والتغذية الراجعة واختيار المقررات الدراسية ، وكلها ذات علاقة بالاستراتيجيات المعرفية .(**انظر شكل ٧**) .



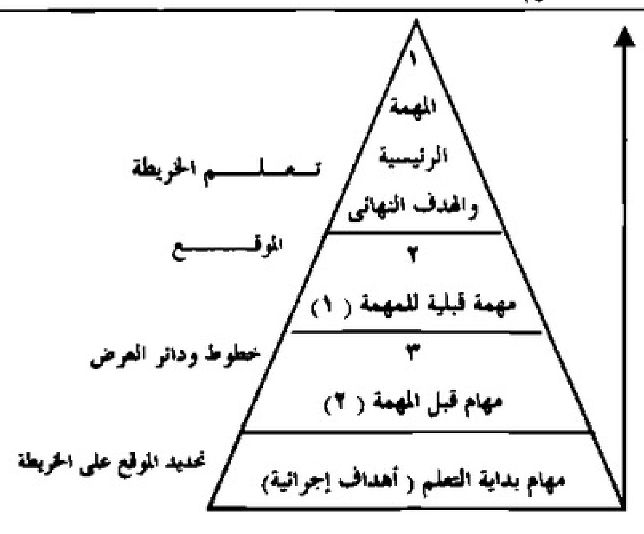
شكل (٧) يوضح أنماط التعلم عند جانييه

إما بالنسبة **لماذا نعلم** فيتضح ذلك من خلال بنية المحتوى فمثلما وضع (**جانييه**) تصوراً هرمياً لأنماط التعلم ، التزم أيضاً بالتصور الهرمى نفسه فى تنظيمه للمحتوى الدراسى ، حيث وضح أن لكل مادة أو موضوع دراسى تنظيماً هرميا تشكل قمته أكثر الموضوعات تركيباً وتعقيداً ، وتتدرج فى التبسيط كلما اتجهنا نحو قاعدة الهرم .

وتهتم عملية تنظيم مضمون المادة التعليمية بالعلاقات التي يمكن معالجتها في البنية المعرفية للمتعلم ، وتتطلب هذه العملية إجرائين ، هما :

١- وصف المهمة التعليمية : من خلال تجزئة الأهداف البعيدة إلى أهداف تعليمية محددة (**سلوكية**) .

٢- ويبدأ هذا الأسلوب بالمهمة النهائية - (**المستوى الأعلى**) التي يجب أن يقوم بها المتعلم (**الهدف النهائي**) ، ثم يأتي التساؤل التالي ، ما المهام التي ينبغي إتقانها كمتطلبات قبلية ***Pre - Requisites*** لازمة لتعليم تلك المهمة النهائية ؟ وبإجابته يصل للمستوى الثاني من الهرم (**من جهة القمة**) - كما هو موضح بالشكل رقم (٨) . وهكذا تحلل كل مهمة إلى مهام أيسر وأبسط منها حتى نصل إلى نقطة بداية التعلم عند قاعدة الهرم .



شكل (٨) هرمية الأهداف

ويطلق (**جانييه**) على التسلسل الهرمى للأهداف Heirarechical Objodives التسلسل المنعكس للأهداف ، والتى تعد الخطوة الأولى فى تحديد المحتوى التعليمى .

وهناك تساؤل يجيب عليه (**جانييه**) أيضاً من خلال نظريته ، وهو ما الذى يجب أن يعرفه المتعلم ليكون قادراً على تأدية كل مهمة من المهام الواردة فى هرم الأهداف السابق تحديده ، وتؤدى بنا الإجابة على هذا التساؤل إلى هرم آخر يتطابق مع هرم الأهداف فى مستوياته ، لكنه يمثل المحتوى التعليمى كانعكاس للأهداف التعليمية فى صورتها التحليلية وفى تنفيذ المحتوى التعليمى من خلال أولاً المستوى الذى يجب أن يستوعب المتعلم مهامه ثم يبدأ المعلم فى تدريس المستوى التالى له .. وهكذا يستمر التدريس تصاعدياً إلى المهام الأرقى حتى يصل المعلم بتلاميذه إلى المهمة الرئيسية فى قمة الهرم (**تنفيذ التدريس فى اتجاه معاكس لاتجاه تحليل المهمة للحصول على الأهداف**) .

ومن الجدير بالذكر أن فكرة الهرمية فى تصميم المحتوى وتنفيذه تصلح لأى مستوى تعليمى سواء أكان مستوى الموضوع أو الوحدة أو المقرر الدراسى بأكمله أو حتى لمرحلة دراسية بالكامل .

▣ جانييه وعملية التعلم :

حدد جانيه أربعة جوانب يمكن أن يستفاد منها فى العملية التعليمية ، وهى :

١ – الاستفادة من التخطيط للأهداف التعليمية وتحديد القدرات الضرورية للمتعلمين قبل بدء العمل التعليمى .

٢ – إثارة حوافز المتعلم وحماسة فى الموقف التعليمى

٣- تخطـيط إجراءات التعليم واختيار الشروط المحيطة بالتعليم وترتيبها بما يبسط و ييسر التعلم

٤- اختيار وسـائط الـتعلم المناسبة لتيح اكبر قدر من الفاعلية فى تحقيق الأهداف التعليمية .

*وتتطلب عملية التعليم عموما عند " **جانيية** " الخطوات التالية :*

١- جذب انتباه المتعلم وضبطه .

٢- إعلام المتعلم بطبيعة النتائج التعليمية المرغوب فيها .

٣- استثارة القدرة على تذكر المعلومات والمتطلبات السابقة .

٤- تقديم المثيرات (**المادة الدراسية**) موضوع التعليم .

٥- توجيه المعلمين عند الحاجة

٦- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة

٧- تشجيع التقيم الذاتي للأداء

٨- تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات موضوع التعلم

٩- الحث على التعلم الانتقالى

ويعتبر ترتيب " **جانييـة** " لأنماط التعليم فى الشكل الهرمي ، شكل يؤكد تقـديم خـبرات تعليمـية ذات صفه هرمية أى متدرجة من اليسر إلى التعقد ، ومتسلسـلة من حيث تجريدها ، فتبدأ بالمحسوسات ، إلى أن تصل إلى المجردات ، كمـا أنها مكتسبة وتتزايد نتيجة للتفاعل مع البيئة المحيطة ، وتهدف نحو التكامل الذى يتجلى بوضوح فى المستوى الأخير تعلم المشكلات التى لا يستطع أن يصل إليه المتعلم إلا بتعلمه للأنماط السبعة السابقة . (**قطامى ١٩٨٩**) .

فى ضوء ما سبق تشكل نظرية " **جانييه** " مساهمة كبرى فى مجال التعليم ، فهـى لا تحدد أنماط التعليم فحسب بل تحدد أيضا استراتيجيات تعليمية معينة تساعد على تحديد الشروط المختلفة الواجب اتباعها للتمكن فى أى نمط من أنماط التعليم التى اقتراحها " جانيه " ، ويعد تحصيل المهمة التعليمية القاعدة الأساسية التى تمكن المعلم من تنظيم النشاطات التعليمية وتجعله قادرا على تحديد أهدافه واستراتيجياته .

- **المنهج الدراسى وتسريع النمو المعرفى :-**

أثارت نظريات النمو المعرفى قضيه هامة شغلت بال التربويين السيكولوجيين على السواء – ولا زالت – وهى :-

- هل يمكن تسريع النمو المعرفى للطفل بحيث يصبح قادرا على ممارسة العمليات المعرفية التى تتجاوز مرحله نموه التى حددتها نظريه بياجيه ؟
- إلى أى مدى يمكن تشريع النمو المعرفى وعملياته لدى الطفل من خلال إجراءات تدريبه عبر أنشطة المنهج الدراسى ؟

وللإجابة على السؤالين فالمتأمل لنظرية بياجيه فى النمو فى النمو المعرفى يلاحظ أن بياجيه لم يكن معنيا بمسألة تشريع النمو . ويرى أن الخبرة تؤدى دورا هاما فى النمو المعرفى إلا أن هذا الدور . ذو تأثير ضئيل جدا فى تعزيز الانتقال من مرحلة نمو معرفى إلى أخرى . ويقول بياجيه أن هناك حد ادنى من التسريع يمكن أن يحدث فى عمليات الاستدلال المنطقى

أمـــا برونر **Brauner** فله رأى آخر يقول فيه " انه يمكن تعليم أى موضـــوع دراسى لأى طفل فى أى مرحلة من مراحل النمو المعرفى . إذا تم تعليم هذا الموضوع بطريقة سليمة "

ويذكـــر بلـــوم **Bloom** أن سنوات ما قبل الدراسة تشكل مرحلة حرجة بالنسبة للنمو المعرفى ، وأنه يمكن تعزيز هذا النمو من خلال الإثارة البيئية المناسبة .

ويرى كولبرج **kohlberge** أن من الممكن إستثارة اهتمام أطفال المـــدارس ما قبل الابتدائى بالعديد من الموضوعات والمهارات المدرسية من خلال فرص وأنشطة معينه ملائمة ومخططه من أجل ذلك .

أمـــا (فيجوتشـــكى) عالم النفس الروسى الشهير فيشير إلى أن هناك مـــنطقة يمكـــن للطفل خلالها القيام بأعمال ومهارات اكثر منه تقدما من قدرته التلقائـــية وذلك إذا حصل الطفل على معاونة من مصدر تعليمى اكثر من قدرة ومهـــارة وسمـــى فـــيجو تشـــكى هـــذه المـــنطقة" ***zoneof proximal pevelopment*** " **اى منطقة النمو القريب الوشيك** "

ويشـــير بعـــض الباحـــثين أن تنظيم المواد الدراسية على شكل هرمى وبخاصـــة فى مجال العلوم الأساسية يمكن أن يساعد على تسريع عملية اكتساب التلامـــيذ لمفاهـــيم تلك المقرات مما يوضح قيمة تنظيم المواد الدراسية والمميزات البيئية المختلفة على نحو يناسب مستويات النمو المعرفى للأطفال والتلاميذ ويسهل عملية تعليمهم .

قضايا للمناقشة :ـ

- النمو العقلي يمثل حجز الزاويه فى عملية التعلم . ناقش ذلك موضحاً أثر كل من البيئة والوراثة فى ذلك .
- الاختلاف فى مستوى ذكاء الأطفال المنحدرين من بيئات إجتماعية مختلفة نراها فى بداية التعلم لا تلبث أن تزول تدريجياً كلما تقدم / فى السلم التعليمى . ناقش ذلك
- إلى أى مدى يمكن لتعليمنا الحالى المساهمة فى محو الاختلافات الموجودة لدى التلاميذ فى النمو العقلي
- ظهور الوظائف النفسية الجديدة لدى الطفل هو نتيجة عملية معقدة لنموه وعملية النمو تلك ليست مجرد تراكم خبرات ومعارف وإنما تحول نوعى واضح ومميز فى سلوكياته . (تحول ذكى فى صيغ التفكير ووظائف النمو النفسى . ناقش ذلك مع مجموعة من زملاؤك .

تكليفات :ـ

- صمم مجموعة من الدروس فى مجال تخصصك فى ضوء مراحل النمو عند بياجيه .
- من كتاب :--

  فيجوتسكي . اللغة والتفكير ترجمة د. طلعت منصور – القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٧٧

  إقرأ الكتاب ثم اشرح فى ضوء قراءتك نظرية فيجوتسكي عن منطقة النمو الوشيك ***Zonof Proximal Development*** مع إعطاء أمثلة فى مجال تخصصك .
- فى كتاب برونر ***Toward A Theory Of Instruction*** أوضح ستة خصائص أساسية للنمو العقلى . اعرض هذه الخصائص بصورة نقدية .

الفصل الرابع
الأسس الاجتماعية

- التغيرات الحالية فى الثقافة .
- تنظيم عملية التطور التربوى للمنهج الدراسى .
- الحاجات الأساسية المادية فى المجتمع .
- الانعكاسات الاجتماعية للمنهج الدراسى .
- دور المنهج فى مواجهة مشكلات المجتمع .

◆ يفترض فى نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على

- توضح التغيرات الحالية فى ثقافة المجتمع المصرى والعربى .
- تفسر كيف يمكن أن يكون المنهج الدراسى مساعد على الإبداع
- تقارن بين الحاجات المادية والحاجات المعنوية.
- تشرح الانعكاسات الاجتماعية للمنهج الدراسى فى عملية التعليم .
- تبين دور المنهج فى مواجهة مشكلات المجتمع .

مقدمــــة

يهدف الفصل الحالى إلى فهم الخطوط الرئيسية للتطور الاجتماعي التى تتضمن التغيرات الحالية فى الثقافة ، ولعل ابرز التغيرات هى :

التغيرات الحالية فى الثقافة

ولعـــل ابرز هذه التغيرات هو : التحول من مجمع دعهم يفعلون إلى المجتمع المستقل : وقد اخذ هذا الاتجاه عدة مظاهر لعل أبرزها :

أ – **انتشار النزعة الاستقلالية** وازديادها فى كل نوع من أنواع الأنشطة الإنســـانية كنتـــيجة ورد فعل للتخصصات المهنية والمسئوليات الكثيرة التى حصلت بفعل تعقيد الحياة الاجتماعية والمجتمع .

ب– **ظهور عمليات اجتماعـية متداخلة داخـل المجتمع** كنتيجة للمجهود الإنسانية المقصودة التى ترتكز على المعرفة الاجتماعية .

ج– **التأكـيد علـى الديمقراطية ودورها** فى التقدم المادى والحد من آفات التخلف فى المجتمع .

د– **العمـل علـى حـال النـزاعات العالمـية الدولـية** بالسلم لا بالحرب فى إطار المنظمات الدولية والإقليمية ورغم بطء الأخذ بهذا الاتجاه ألا انه اخذ فى التزايد حتى ولو بالقوة العسكرية .

هـــــ– **إعـادة بـنـاء النسق القيمى** للمجتمعات وخاصة المتقدمة كنتيجة للظهـــور بعـــض الآثار السلبية للتقدم العلمى والتكنولوجى وخاصة فى مجال الهندسة الوراثية .

الفرص والمخاطر الناجمة من تغيرات البيئة العالمية

عامل التغير	الفرص	المخاطر
نمو دور المعرفة	■ إمكانية التقدم الاقتصادى ■ حل المشكلات الاجتماعية كالأمن الغذائى – الصحة – مخزون الماء – الطاقة – البيئة)	ازدياد هوة المعرفة
ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال	وصول أسهل إلى المعرفة والمعلومات	تعاظم الانقسام الرقمى بين الأمم وفيها
سوق العمل العالمية	وصول أسهل إلى الخبرات والمهارات والمعرفة .	■ زيادة هجرة الأدمغة ■ خسارة رأس المال البشرى المتقدم
المتغيرات السياسية والاجتماعية . ـ نشر الديمقراطية ـ العنف والفساد ـ وباء الإيدز	بيئة مواتية للإصلاح السياسى والاجتماعى وحقوق الانسان	■ تزايد هجرة الأدمغة ■ الاضطراب السياسى داخليا وخارجيا . ■ خسارة الموارد البشرية .

■ **حاجتنا لإعادة النظر فى التربية والتعليم :**

فالملاحظ لطبيعة المجتمع يتبين له مدى التغيرات الاجتماعية والقيمية التى طرأت على **منظومة** القيم داخل المجتمع سواء للأفضل أو للأسوأ ، ولعل ذلك قد يعود إلى التغير الاجتماعى والثقافى الذى أصاب المجتمع نتيجة التصادم الحضارى والثقافى بين ثقافة المجتمع والثقافات الوافدة ، مما يدعو التربية إلى أن تؤدى دورا كبيرا فى العمل على تنظيم القواعد والمفاهيم والقيم داخل المجتمع ، وبما يعمل على وحدة المجتمع وتماسكه ويوفر له الأمن الاجتماعى واستئصال

القيم غير السلمية فى المجتمع وهذا يتطلب من التربويين البحث عن أفكار وأهداف وفعاليات تصلح للمجتمع وتعمل على بنائه ، وهذا ما يلقى بتأثيره فى عمليات المنهج الدراسي وبالتالى تطويره أو تحسينه وتجويده

▪ تنظيم عملية التطور التربوى للمنهج الدراسى

يمكن للمنهج بصورته المعاصرة والمنشودة من قبل المفكرين والأدباء وأصحاب الفكر التربوى أن يساعد على الخلق والإبداع من خلال :

أ - إطار اجتماعي وأخلاقي جديد ، متركز على نظام هادف .

ب- مفهوم جديد للتعامل مع الطبيعة الإنسانية يقوم على المعرفة النفسية والاجتماعية .

ج- نماذج جديدة من التفكير المتضمن عددا من المتغيرات السياسية والاقتصادية ، مثل :

- الحاجة إلى تطوير الأهداف الاجتماعية العامة .
- الحاجة إلى دراسة القواعد والقوانين إلى تحكم المجتمعات أى أن يصبح المنهج فى أهدافه ومحتواه اجتماعيا أخلاقيا .
- الحاجة إلى التزامات أخلاقية فى كل مجالات التعليم . أى يؤدى المنهج دورا كبيرا فى هذا المجال من خلال الفهم الكامل للشخصية الإنسانية ودورها فى حياة الأفراد والجماعات
- الحاجة إلى ضرورة التعرف على ديناميكية الجماعة .
- الحاجة إلى منهج دراسي يؤكد على الأخذ بالأساليب الفنية ودورها الفعال ، والعمل على تنمية الفكر الخلاق المبدع .

ولاشـك أن عصر التقنية *Technologie* أتى بفوائد كبرى للجنس البشـرى واخذ اليوم يفتح آفاقا واسعة أمام الإنسان ، ولكن ينبغى أن لا ننسى بـأن له حسنات وسيئات ، فالعلماء اليوم يحذروننا من أخطار تكاثر السكان ، وتخـريب الأرض والتربة ، واختناق المدن ، ونفاد موارد الطاقة والمواد الغذائية وذوبان الثلوج المتجمدة فى القطبين واجتياح الجزئيات الكيميائية لأجواء الفضاء وأثر ذلك على الإنسان .

ولعـل ذلـك يفـرض على مخططى المنهج الدراسى أن يتجهوا إلى الاهتمام فى عملهم وتفكيرهم نحو :

أولا : إيجـاد مفهـوم مشـترك لمـا يمكـن أن نسميه الاتجاه الإنسانى العلمى *Humanisme Scientifique* فهذا المفهوم إنسانى النزعة باعتبار أن مركز الاهتمام هو الإنسان ، وأن الغاية هى تكامله ، وهذا المفهوم علمى الاتجـاه من حيث انه يظل تابعاً لكل ما يمكن أن يأتى به العلم من جديد فى مجال التعرف على الإنسان وإدراك أسرار الكون .

ثانيا : التقنـيات أى التطبـيق المنهجى للعلم والمعرفة بصورة عامة فى المجالات العلمـية المحسوسـة ، وبذلك يصبح الإنسان اقدر على فهم ما تعج به البيئة من مسائل موضوعية وأكثر فعالية فى عمله ونشاطه ... كما يجب أن يحقق الإنسان توازناً بين إمكانياته الفائقة فى الفهم والإدراك وبين ما يجب أن يقابلها من صفات متعلقة بالطبع والعاطفة والأخلاق ، فالمعرفة وحـدها ليسـت قـوام الإنسـان ولا العمل وحده أيضاً بل لابد من التزاوج بينهما.

ولعل ما ذكرته المؤتمرات العلمية حول التربية للجميع يذكر لنا ما يلي:
على عتبة القرن الحادى والعشرين يواجه العالم تحديات كبرى أهمها خطر الركود والتراجع الاقتصادى ، واتساع التفاوت الاقتصادى بين الدول ، وداخل كل منها ، وتشرد الملايين من البشر ومعاناتهم من الحروب والاضطرابات الأهلية والجريمة ، واتساع التردى البيئى والنمو السكانى المتسارع .. وهى تحديات تعانى منها مجتمعات شتى فى العالم " [١] .

وهذا يتطلب من القائمين بالمناهج الدراسية مراعاة أن يتمكن المتعلمين من اكتساب ما يكفى من معارف ومهارات ليصبحوا أشخاصاً منتجين قادرين على التقدم والاستمرار فى المستقبل .

- **الحاجات الأساسية المادية فى المجتمع :** [٢]

يمكن تصنيف الحاجات الأساسية على الوجه التالى :

أولا: مجموعة أولية :

بيولوجية فطرية ، وتتألف من مجموعتين فرعيتين تتعلقان باستمرار البقاء ، وبالتدابير المباشرة للموارد اللازمة لتصريف أمور الحياة على الترتيب ، وتتضمن المجموعة الأولى الغذاء ، المأوى ، الملبس ، الصحة ، الأمن الشخصى ،

بينما تتضمن الثانية كسب الرزق داخل مجتمع متماسك من خلال العمل بأجر أو بأى مورد للرزق (وسيكون أفضل توافر دخل إضافي) ، كذلك تتضمن التعليم الرسمى ، وغير الرسمى اللازم لكسب الرزق ، ويمثل الغذاء والمأوى ، والصحة حاجات فسيولوجية فردية ، بينما يمثل كل من كسب الرزق والتعليم احتياجاً مجتمعياً .

١) المؤتمر الدولى حول " التربية للجميع " وثيقة عن الخلفيات تأمين حاجات التعلم الأساسية ، رؤية جديدة للتسعينات ، تايلندا ٥-٩ مارس ١٩٩٠ .

٢) برنامج الأمم المتحدة للبيئة : حاجات الإنسان الأساسية فى الوطن العربى ، ترجمة عبد السلام رضوان ، الكويت ، عالم المعرفة ، ١٩٩٠ .

ثانياً :ـ مجموعة ثانوية :

تنقســـم أيضاً إلى مجموعتين فرعيتين : أولاهما **فردية** أيضا (الحاجات الجماليــة والــروحية والإبداعية) والثانية **مجتمعية** (الحاجات الإدارية ، بما فى ذلك مختلف أنواع الخدمات العامة مثل : النقل والمواصلات ... الخ ، والحاجات المتعلقة الأمن القومي ، وما شابه ذلك) .

وهنا يجب أن يهتم المنهج الدراسى بإشباع الحاجات الأساسية فى إطار التعــرف باســـتراتيجيات التنمية وطرق إشباع الحد الأدنى من الحاجات بالنسبة للمـــتعلمين، وفى هـــذا يظهر أهمية تحديد حاجات التعليم والعوامل الاجتماعية والبيئة المؤثرة فيه .

وتعـــد القرارات المتصلة بشكل المنهج ومحتواه ، ومدة دراسته ذات بعد هام فى العمل على إشباع الحاجات الإنسانية .

ممـــا ســـبق يتضـــح أن هناك علاقة بين التغير الاجتماعى والحاجات الإنسانية للفرد والمنهج والدراسي مما يدعو إلى ضرورة العمل على تعديل المناهج الدراســـية وتطويـــرها وفق نظرة جديدة للأســـس الاجتماعية بحيث تستطيع تلك المناهج أن تواكب التطورات والتغيرات الحادثة والمستمرة فى المجتمع وهذا يوضح إلى حد كبير مرونة المنهج وقابليته للتكيف مع التغيرات والتطورات الجارية .

ويتطلب ذلك من مصممى المناهج الدراسية مراعاة :ـ

- أن تتضـــمن المناهج الدراسية مختلف الميادين العلمية لمساعدة التلاميذ على فهم الوسائل والأدوات المستخدمة فى المجتمع .
- أن يتضـــمن المـــنهج الدراسى الطرق العلمية المختلفة(الأسلوب العلمى) لـــتدريب التلامـــيذ علـــى مهارات التفكير العلمى وحل المشكلات واتخاذ القرارات .

- تنوع الفرص والخبرات التى يقدمها المنهج وفق إرشادات خاصة للمعلم والتلميذ تبين مظاهر التغير داخل المجتمع – حضارى – تكنولوجى – فكرى .... الخ ، وطبيعة هذه التغيرات واتجاهها ومداها وأثرها على المجتمع .

لهذا يفترض أن يتطرق المنهج إلى مختلف التغيرات والأساليب المجتمعية وبما يسهم فى مساعدة التلاميذ على تحقيق الغايات المنشودة من عملية التربية والعمل على حل المشكلات داخل المجتمع .

الانعكاسات الاجتماعية للمنهج الدراسى

إذا كانت التربية عمل اجتماعي يحدث فى ظروف مجتمعية معينة خلال مرحلة معينة يمر بها المجتمع خلال تاريخه الطويل . فإن أداة التربية الأولى هى **المدرسة** التى تعمل بصفة أساسية على إعداد أفراد المجتمع علمياً واجتماعياً ومهارياً من أجل الحفاظ على القيم الأساسية والعقائد الثابتة للمجتمع ... ومحاولة تنقية تلك القيم مما يشوبها من أفكار .ومعتقدات ، قد تكون سلبية للمجتمع وأفراده ، والمدرسة فى ذلك تستخدم مناهجها الدراسية التى تستمد أدوارها من المثل الاجتماعية التى يرى المجتمع أهمية استمرارها وبقائها ، والسؤال هو كيف يمكن للمدرسة أن تواجه المشكلات الاجتماعية السائدة ، ومن خلال مناهجها الدراسية ؟ ،ويتطلب ذلك أولاً أن نتعرف على طبيعة هذه المشكلات .

٣) المشكلات الاجتماعية الموضوعية . ومظاهرها :

تتعدد مظاهر المشكلات الاجتماعية الموضوعية من خلال :–

- البطالة بأنواعها .
- انخفاض مستوى دخل الفرد .
- زيادة الهجرة من الريف إلى الحضر .

- زيادة الهجرة من مصر إلى دول أخرى لفترات طويلة وتأثير ذلك على الأسرة والمجتمع .
- تلون البيئة فيزيقياً وسلوكياً .
- التخلف التكنولوجي .
- انخفاض مستوى التعليم وضعف الجودة وتدني معاييرها .
- الزيادة السكانية المستمرة .
- الأمية وقضاياها .
- قضايا المرأة .
- قضايا إدمان المخدرات وانتشار الأمراض من خلالها .
- تفشي الصدام الاجتماعي بين أفراد المجتمع (الطبقات الاجتماعية).
- قلة الإنتاج الزراعي والصناعي .
- سيادة بعض القيم السلبية كالتواكل والاتكال على الغير .

٤) **المشكلات الاجتماعية القيمية ومظاهرها :**

هناك مشكلات تدخل ضمن الصراع القيمي فى المجتمع ، ويمكن تحديد أهم مظاهرها فى :

- الاعتقاد فى الغيبيات .
- النظرة الدونية للمرأة .
- تقديس التراث مهما كانت به من شوائب .
- ظهور بعض أنماط السلوك الشاذة بين الأفراد .
- الاغتراب نتيجة التقدم للحركة الاجتماعية .
- الصراع الحضارى الثقافي .
- الخصخصة .

وفى ضوء بروز تلك المشكلات يمكن تحديد ثلاث اتجاهات فى التعامل مع تلك المشكلات والنظر إليها وهذه الاتجاهات هي :-

- **الاتجاه المحافظ** : ويهتم بنقل التراث الثقافي والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية السائدة دون التعرض لما هو موجود فى المجتمع من مشكلات
- **الاتجاه المحايد** : ويهتم بإبراز تلك القضايا دون إبداء رأى نحو أو ضد هذه المشكلات أو وضع حلول مقترحة لها .
- **الاتجاه التقدمي** : ويهتم بإبراز جوانب القيم والسلوك الاجتماعي لمشكلات المجتمع والتصدى للمشكلات الاجتماعية وتقديم حلول لها من خلال مواقف إيجابية وفاعلة تركز محتوى المنهج على هذه المشكلات.

كما أورد بعض المهتمين بدراسة المشكلات الاجتماعية وما يحدث فى المجتمع من ظواهر ، بعض العيوب فى العقل الاجتماعى داخل المجتمع على الصعيد المحلى والعربى ، وحددت هذه المشكلات بما يلى :

- تقلص نسبة التسامح داخل المجتمع نتيجة للتضاد الفكرى والثقافى .
- الإيمان بنظرية المؤامرة .
- المغالاة فى مدح الذات .
- انفصال الأقوال عن الأفعال .
- المغالاة فى جلد الذات .
- ارتكاز الأحكام العامة عند غالبية أفراد المجتمع على منطق الحب / الكره .
- شيوع الشخصانية وقلة الموضوعية .

- الاهتمام بثقافة الكلام الكبير .
- الهجرة إلى الماضى والإقامة فيه .
- الضيق بالنقد وعدم القدرة أو الرغبة فى التحاور .
- التيه الثقافي .
- التوقع المحلى مقابل الانفتاح العالمى .
- الرؤية الجزئية مقابل الرؤية العامة (١)

دور المنهج فى مواجهة مشكلات المجتمع

فى المجتمعات النامية يلاحظ عدم وجود دور محدد بارز للمنهج الدراسى فى مواجهة سلبيات المجتمع بسبب افتقار المنهج إلى هوية واضحة حيث يشعر الطلاب والمتابعين للعملية التعليمية بعدم وجود ارتداد للمنهج فى المواقف الحياتية ، واقتصار المنهج على الجانب المعرفى . وقياسه الذى ولد بعض الظواهر السلبية فى المجتمع دون اهتمام بتقدير العائد من التعليم المنهجى على الفرد والمجتمع ، مما يستطلب العديد من الدراسات حول الجدوى الاجتماعية لمناهج التعليم وعلاقتها بالنمو الاجتماعى فى المجتمع .

والأمثلة على ذلك واضحة من واقع المدارس والجامعات ، فهناك مشكلات أخلاقية وسلوكية واجتماعية بارزة لا يستطيع أفراد المؤسسة التعليمية اتخاذ قرارات نحوها لكونها جزء من ثقافة المجتمع وما أفرزته التغيرات المعاصرة فيه

ويمكن القول أن صانعى المنهج الدراسى ومنفذيه يمكن أن يتعاونوا من أجل تحديد دور اجتماعى بارز للمنهج لمواجهة سلبيات المجتمع من خلال :

---

(١) طارق حجى : نقد العقل العربي ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٩ .

- تنمية وعى المتعلمين بمشكلات المجتمع التى تؤثر على مستقبلهم .
- توفير الحد الأدنى الملائم من المعلومات عن هذه المشكلات الاجتماعية للتلاميذ .
- استخدام أساليب تعليمية اكثر فعالية فى تنمية قدرات المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات .
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو قيم العمل والإبداع والاجتهاد واحترام الغير والمحافظة على البيئة .
- تدريب الطلاب على مهارات التفكير العلمى .
- تدريب الطلاب على تحديد وصياغة مشكلات المجتمع والتفكير فى حلول إبداعيه لها .

وقد رصد بعض المهتمين مظاهر التغير الاجتماعي فى بعض المجتمعات على مستوى العالم فيما يلى :

١) الكبر والتضخم يسودان كل شئ فى الحكومة والعمل والصناعة والزراعة والتعليم .... الخ .

٢) صغر حجم العالم بسبب السرعة التى تفوق سرعة الصوت فى الاتصالات ووسائل النقل عبر الأقمار الصناعية .

٣) تفكيك كيان الأسرة فى نمطها وقيمها وأساليب الزواج .

٤) تزايد سكانى رهيب يهدد المصادر الطبيعية المتاحة فى العديد من بلدان العالم .

٥) تجمع الطوائف العرقية ومطالبتها بالاستقلال فى وطن خاص بها .

٦) تزايد الحركات القومية واستقلال الشعوب .

٧) الاهتمام المتزايد بحقوق الإنسان .

٨) الخوف من المستقبل وعدم الشعور بالاطمئنان خاصة بين الشباب .

٩) البحث عن الهجرة .

١٠) تفاقم أزمة القيم لدى الشباب وفشلهم فى معرفة ما يعتقدون .

١١) تزايد الإقبال من الأهالى بشئون التربية والتعليم .

١٢) سيطرة الحكومات على الحركة الثقافية فى مجتمعاتها .

١٣) تدخل المجتمعات الكبيرة فى شئون المجتمعات الصغيرة .

١٤) تزايد أبعاد استخدام التكنولوجيا فى العمل وأثر ذلك على الأفراد .

قضايا للمناقشة :-

- يتأثـــر تخطيط المنهج الدراسى وتطويره بالتطوارت الاجتماعية الحادثة فى المجـــتمع ومـــن بيـــنها التغيرات فى الثقافة . والحراك الاجتماعى وتغير الاهتمامات . ناقش ذلك مع معلمك وزملاؤك .
- على عتبة القرن الحادى والعشرين يواجه العالم تحديات كبرى أهمها خطر الـــركود ، والتـــراجع الاقتصادى واتساع فجوة التقدم الاقتصادى بين الـــدول وداخـــل الدول ومعاناة البشر فى أصقاع كثيرة من العالم ما بين تشـــرد وحـــروب أهلية وعرقية وجرائم ومجاعات وكوارث بالإضافة إلى التردى البيئى والنمو السكانى المتسارع .

كـــيف يعمـــل المنهج على تلافى كل ذلك . من وجهة نظرك ؟ وكيف تتحول المجتمعات المستهلكة لمجتمعات منتجة ؟

تكليفات :-

أعد بحثاً فى دور المنهج الدراسى فى مواجهة مشكلات الصراع القيمى فى المجتمع والتى تتضمن

- انتشار الخرافات .
- تدنى النظرة إلى المرأة .
- تقديس التراث .
- ظهور أنماط شاذة من السلوك البشرى .
- الاغتراب والصراع الحضارى .

تعيين :-

تخير كتابا فى القيم وقدم عرضا له فى حدود خمس صفحات .

الفصل الخامس

الأسس المعرفية للمنهج الدراسى

- فلسفة المعرفة وطبيعتها .
- نظرية المعرفة .
- طبيعة المعرفة .
- الخصائص الأساسية للمعرفة .
- تصنيف المعرفة .
- وجهات انظر المختلفة حول طبيعة المعرفة فى المنهج الدراسى .
- جودة المعرفة والمعلومات .
- هندسة المعرفة والمنهج .

◆ **يفترض فى نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادراً على**

- تحديد ماهية المعرفة .
- شرح خصائص المعرفة .
- تصنيف المعرفة .
- شرح مكونات جودة المعرفة فى المنهج الدراسى .
- توضيح وجهات النظر المختلفة حول طبيعة المعرفة .
- المقارنة بين طرق تمثيل المعرفة فى المنهج الدراسى .

مقدمة

تعتـــبر المعـــرفة بعداً هاماً من الأبعاد التى يقوم عليها المنهج الدراسى ، وهـــناك وجهـــتا نظر فيما يتعلق بالمعرفة **الأولى** تتعلق بالفكر التقليدى **والثانية** تـــتعلق بالفرد التقدمى . فالأول ينظر إلى المعرفة كهدف فى حد ذاته بينما ينظر إلـــيها المهتمون بوجهة **النظـر الثانية** على أنها جزء مكمل لحياة الفرد ، ويدرك التقدمـــيون أن المعرفة متنوعة وكثيرة ولا يمكن للفرد إحاطة بها وإتقانها وبالتالى فهـــناك ضرورة للاختيار منها وفق تنظيم معين يساعد المتعلم على الاستفادة منها فى فهم بيئته ومجتمعه .

وتـــؤكد الوجهة التقدمية على وحدة المعرفة وتكاملها مما يتطلب تقديمها للطلاب فى شكل مود مترابطة ومتكاملة .

والبعض ينظر للمعرفة كنوعين أحدهما ذو طبيعة نظرية بحتة والآخر ، ذو طبيعة تطبيقية عملية .

ولقـــد حدد (**مالكولم سيكيلبيك**) ١٩٧٦ ثلاثة اتجاهات أيدلوجية أثرت على نظرية المعرفة والمنهج وعملياته ، وهى :

١ – الفلسفة المثالية ، ويقودها أفلاطون ***Classical Humanism*** .

٢ – الفلسفة التقدمية ***Progressivism*** ومن روادها (**روسو**) .

الفلسفة المتجددة ***Reconstruotionism*** ويقودها (**وليم جيمس**) و (**ديوى**) و (**كلباتريك**) .

١) فلسفة المعرفة وطبيعتها :

المعـرفة *Knowledge* هـي الأصـل الجديد وهي احدث عوامل الإنتاج الذى يعترف به كمورد أساسي لإنشاء الثروة فى الاقتصاد ومصدر أساسي للخبرة الشائعة بين المجتمعات .

فماذا نعني بالمعرفة . وكيف يمكن النظر إلى المعرفة من قبل شركات المعرفة أو القائمة على المعرفة .

- المعـرفة كمـا يراها دعاة تكنولوجيا المعلومات هي المعرفة الصريحة ومحاولة تخفيضـها إلى مسـتوى المعلـومات وبـذلك فيميلون إلى تعريف المعرفة على إنها :
  - الخبرة التى يمكن توصيلها وتقاسمها ، أو المعلومات فى النشاط .
  - المعـرفة بـيانات ومعلومات يتم تنظيمها ومعالجتها لنقل الفهم والخـبرة . والتعلم المتراكم والتى تطبق فى حل مشكلة معينة أو معلومات مفهومة محللة ومطبقة . (نجم عبود :٢٠٠٥)
- أما المعرفة كما يراها أصحاب الخبرة والمعرفة الضعيفة فتركز على خصائص المعرفة ويميلون لتصريف المعرفة على أنها :
  - المعرفة ما تبقى فى رأس الفرد .
  - المعـرفة مـزيج سـائل من الخبرة والقيم والمعلومات السباقة والـرؤى الخـبيرة الـتى تقـدم إطاراً لتقيم وتقرير الخبرات والمعلومات الجديدة .

بيد أن المسلمات الأساسية عن طبيعة المعرفة تشكل بوجه خاص مسلمات ترتبط ارتباطاً وثيقاً وتعزز بشكل كبير فى الأمور المتعلقة بالمنهج .

ولاشك أن اختلاف وتباين مجالات المعرفة فى طبيعتها وفى فلسفتها ، يرجع وفقاً لمعتقدات الفرد باعتبارها معرفة حقيقية أو معرفة تتعلق بجوانب غيبية تتعلق بما فى ذهن الفرد وعقيدته .

ولاشك أن المواد الدراسية كمجالات للمعرفة تختلف تبعاً لطبيعة كل منها حسب مستويات النمو وقدرات التلاميذ ومراحل تعليمهم .

٢) نظرية المعرفة :

الذكاء من المميزات الأساسية للكائن الإنساني ، والمعرفة هى نتاج هذا الذكاء ، والمعرفة تعد عاملا أساسيا فى النمو الإنسانى ، ولعل من أهم أولويات صانعوا المناهج الدراسية أن يبحثوا عن إجابات حول طبيعة المعرفة وعلاقتها بالمنهج ،ومصادر الحصول عليها وأنواع المعارف ذات القيمة فى العملية التربوية.

من هنا يتضح أن نظرية المعرفة جزء من النظرية التربوية التى يستند إليها المنهج التربوى ، وذلك لان أى منهج دراسي يفترض أن يستند إلى فكرة تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التى تؤثر فى عملية وضعه وتنفيذه ، وقد كثر الخلاف حول قضايا المعرفة من حيث طبيعتها وأبعادها ومكوناتها من ناحية ودورها فى إطار عملية التربية من ناحية أخرى ، مما يشير إلى أن فلسفة المعرفة تؤثر فى التربية بشكل يمكن أن يتضح لنا من خلال :

- دور فلسفة المعرفة فى مساعدة التربية على تحديد ما يقدم للمتعلم من خلال المنهج الدراسى

- المراعاة التربوية لطبيعة المعرفة ومدى ملاءمتها لكل مستوى تعليمى
- التأكـــيد على أنماط المعرفة حسب مصادرها المتباينة إلهية – حدسية عقلية – عملية تجريبية ,وذلك فى إطار وحدى المعرفة وتكاملها

٣) طبيعة المعرفة :

المعـــرفة هـــى مجمـــوعة مـــن المعانى والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التى تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولات المتكررة لفهم الظواهر و الأشياء المحيطة به . **وتتأثر المعرفة بعدة عوامل نوجزها فيما يلى:**

أ ـ البنية المعرفية وطريقة التعلم

لكـــل مـــادة معـــرفية بـــناءها المعرفى المكون من الحقائق والمفاهيم التعميمات والمبادى والنظريات .....إلخ ,وأيضا لها طرق تعلمها مما يمكن أن يظهـــر تباينا فى مادة الكيمياء عنها فى الجغرافيا, وفى التاريخ و تعمل طبيعة المعـــرفة وطـــريقة اكتســـابها كمعيارين لإنماء المنهج وتنظيم واختيار مواده وأساسياته .

ب ـ إنتاج النشاط العقلى الإنسانى :

الـــذكاء ميزه أساسية لدى الإنسان فالقدرة على الإدراك والتأمل , والتذكر والتخيل من مفاخر الإنسان , وعن طريقها تصبح إنجازات الإنسان الثقافـــية أمرا ممكنا , ويتبع ذلك أن تصبح أحد الأهداف الرئيـــسية فى التربية اكتساب المعرفة وإذا ما اعتقد الإنسان أن نموه العاطفى أساسى , وأن المعرفة تسهم أساساً فى تكوين أجهزة الدماغ والمنطق , فإن النمو العقلى يحتل مكانا ثانويا فى الخطة التعليمية .

جـ معرفة الشى والمعرفة عن الشى:

الاهــتمام بالمعــرفة عن علم ودراية , والمعرفة عن طريق الوصف وهو الفرق بين المعرفة عن طريق الخبرة المباشرة والمعرفة عن طريق الخبرة غير المباشرة ويتطلب ذلك أن تتضمن البرامج التربوية كلا النوعين من المعرفة .

د- المعرفة نتيجة الإدراك الحسى , المعرفة نتيجة المفاهيم :

تعــد المعرفة عن طريقة الإدراك الحسى (من خلال الحواس الخمس) نتــيجة أدراك المفاهيم الثانوية والمشتقة , فعن طريق الملاحظة المباشرة يدرك الفــرد الشجرة , ومن عدد كبير من هذه الإدراكات يدرك مفهوما , فكرة عامة وهى الشجرة وخصائصها ومكوناها .

هـ المعرفة المنطقية وغير المنطقية :

هــنا اختلاف بين المعرفة التى تتضمن فروضا والمعرفة التى يعبر عنها فرضيا والفرض جملة تمثل تخمين ذكى يوضح علاقة بين شيئين أو تؤكد شيئا مــا مثل : الأرض تدور فى مدار بيضاوى حول الشمس , هذا فرض يؤكد جزءا من المعرفة , وهناك نوع من المعرفة يقوم على الفهم والبصيرة والحدس لا توضــع فى صورة فروض ولا يعبر عنها بالطريقة السابقة ولكن يعبر عنها بصورة تقريرية مباشرة

و- المعرفة ذاتية وموضوعية :

فالمعــرفة نــوع من العلاقة بين العارف والمعروف أو بمعنى أن المعرفة تكــون لها مكونات ذاتية ومكونات موضوعية , ومن خلال النظرة هذه فى مــيدان التــربية نلاحظ أن ذاتية المعرفة تؤكد على ذاتية المتعلم وموضوعية

المعـــرفة تـــؤكد على مادة التعلم ، وبهذا فان واجب المنهج أن يهتم بذاتية المعرفة وموضوعيتها .

▪ الخصائص الأساسية للمعرفة

١- أن المعـــرفة يمكـــن أن تولد من خلال الأدباء والمفكرين والمبدعين والمبتكرين .

٢- المعرفة قابلة للذبول فالقليل من المعارف يتكون من خلال التجربة ويـــتم تســـجيله وما يسجل منها فى الكتب والدوريات هو القليل جداً من معرفتنا مما يبين أن الكثير من المعرفة قابلة بالتقلص والذبول بموت من يحملها لعدم الاستخدام .

٣- المعرفة يمكن أن تمتلك فأغلب المعارف ذات القيمة يمكن تحويلها إلى اختراعات وابتكارات .

٤- المعرفة متجذرة فى الأفراد فكثير من المعرفة محفوظة فى رؤوس أفراد بشـــكل خـــلاق باعتبارها إمكانات ذهبية قابلة للتحويل إلى معرفة صـــريحة ومنظورة . فهى تشبه الطاقة التى توجد فى البطارية يمكن استخدامها بمجرد توصيلها للاستخدام بمجرد توصيلها للاستخدام.

٥- المعرفة يمكن تخزينها فالمزيد من المعرفة يتم تخزينه خارجياً . وأن ما تم تخـــزينه خلال العشرين سنة الماضية هو أكثر مما استطاعت البشرية خلال تاريخها السابق أن تقوم بخزنه . وهذا الخزن كان على الورق – الأقلام – الأشرطة ،*CD* من خلال الخزن الإليكترونى .

٦- المعــرفة يمكــن تصنيفها فإلى جانب المعرفة المتجذرة - الضمنية - والمعــرفة الخارجية - الصريحة وهناك أنماط أخرى من التصنيفات للمعرفة كما هو الحال فى معرفة الأدلة ومعرفة العملية *Process Knowledge* تــتعلق بكيفية عمل الأشياء ،ومعرفة المهارة وتتعلق بمعــرفة كيفــية عمل الأشياء ، ومعرفة الأفراد وهى المعرفة المتعلقة بالرؤية والحدس ، والعلاقات المستخدمة فى الأداء .

▪ تصنيف المعرفة :

التصــنيف الأقــدم والأهــم للمعرفة كما أوضحه ميشيل بولانى (*(M.Polany* فى الستينات حيث ميز بين المعرفة الصريحة والضمنية أى التميز بين ما نعرفه ، وما تستطيع أن نخبر به الآخرين .

أولاً : المعرفة الصريحة :

هى معرفة رسمية قياسية ، مرمزه ، نظاميه يمكن التغيير عنها كمياً وهى قابلة للنقل والتعليم وتسمى أيضاً المعرفة المتسربة .

ثانياً المعرفة الضمنية :

وهى معرفة غير رسمية ، ذاتية ، والمعبر عنها بالطرق النوعية والحدسية غير قابلة للنقل والتعليم وتسمى المعرفة الملتصقة .

ويقدم باكمان (*T.Backman*) تصنيفاً أوسع للمعرفة ، حيث يصنفها إلى أربعة أنواع هى :

▪ **المعرفة الصريحة :** *Explicit . K .*

وهى معرفة جاهزة وقابلة للوصول ، موثقة فى مصادر المعرفة الرسمية التى عادة ما تكون جيدة التنظيم .

- **المعرفة الضمنية : *Implicit k***

تعد بمثابة العقل الإنسانى ،المعرفة المنظمة،وهى معرفة قابله للوصول من خـــلال الاستعلام والمناقشة ولكنها معرفة غير رسمية يجب أن توضع وبعدئذ تنقل وتبلغ.

- **المعرفة الكامنة : *Tacit k***

وهى معرفة قابلة للتواصل بشكل غير مباشر فقط ويتم ذلك بصعوبة من خلال أساليب الاستنباط المعرفى وملاحظة السلوك .

- **المعرفة المجهولة : *Unknown k***

وهـــى المعـــرفة الإبتكارية الإبداعية أو المكتشفة من خلال النشاط ، المناقشة ، البحث ، التجريب .

وهناك التصنيف الذى يتدرج من المعرفة الإجرائية وصولاً إلى معرفة الأغراض حيث تصنف المعرفة إلى :-

- **المعرفة الإجرائية أو معرفة الكيف (*Know- How*)**

هـــى المعرفة العلمية التى تتعلق بمعرفة كيفية عمل الأشياء أو القيام بها وهى تطابق المعرفة الشائعة .

- **المعرفة الادراكية أو معرفة ماذا (*Know - What*)**

وهى تذهب إلى ما بعد المهارات الأساسية وتحقق الخبرة الأعلى فى معرفة الموضوع ونطاق المشكلة .

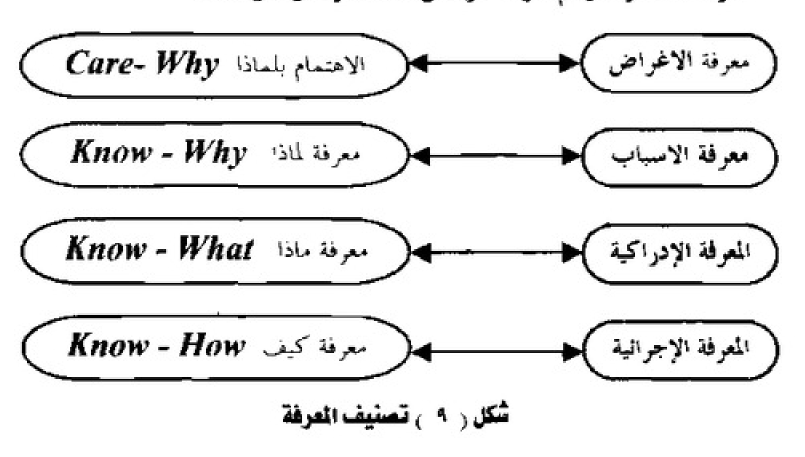
- **المعرفة السببية أو معرفة لماذا (*Know- Why*)**

وهـــى المعرفة التى تتطلب فهما أعمق للعلاقات البينية عبر مجالات المعرفة . وهذه المعرفة تتطلب منظور النظم وبناء إطار للمعرفة يمكن الاعتماد عليه فى اتخاذ القرارات والأنشطة فى السياقات المعقدة وغير المؤكدة .

- **معرفة الأغراض أو معرفة الاهتمام بلماذا** (*Care -Why*)

هـــى معرفة تتطلب مجموعة سياقية اجتماعية توجه بشكل مباشر أو خفى فى المدى القريب أو البعيد الخيارات الإستراتيجية .

وفى ضـــوء مـــا ســـبق يلاحظ أن تعريفات المعرفة تركز على الجـــوانب العقلانـــية . ومع ذلك فإن الثقافة (وهى نمط من الإدراك المعرفى والمـــوزع والمتقاســـم) بوصـــفها ذلك الكل من التقاليد والقيم والشعائر والقصـــص وغيرها فى جوانبها العقلانية والعاطفية والأخلاقية . هى نمط من المعـــرفة تتضـــمن جوانب أخرى كالقيم والأحكام الأخلاقية يتم تجاهلها فى تعريفات المعرفة رغم كونها جزء من هذه المعرفة ومكوناتها .



شكل (٩) تصنيف المعرفة

ويذكر ستيف فولر (*S. Fuller*) أن المعرفة هي المحتوى وان تنوع الموضوعات رغم ان المعرفة واحدة يعنى أن المعرفة المنظمة فى هذه الموضوعات لها محتوى معرفى .

والمحتوى المعرفى يمثل ذلك القدر من التركيز فى العمل الذهنى الفكرى لأفراد المعرفة . وهذا المحتوى ليس واحداً فى المنتجات أو الخدمات أو العمليات .

▣ وجهات النظر المختلفة حول طبيعة المعرفة فى المنهج الدراسى :

تتعدد وجهات النظر المختلفة حول طبيعة المعرفة فى المنهج الدراسى فهناك النظرة البنائية ، النظرة الوظيفية ، النظرة التوفيقية .

١- **النظرة البنائية** : التى تؤكد على أن المعرفة هى بناء منظم من الحقائق والمفاهيم وفق ترتيبها المنطقى ، وهنا يتم التعامل مع المعرفة كغاية فى ذاتها على المتعلم أن يتعامل معها من خلال الحفظ والاستيعاب من خلال الاستقراء والاستنباط .

٢- **النظرة الوظيفية** : ويؤكد المهتمين هنا على أن المعرفة نتاج إنسانى يجب أن تكون أكثر وظيفية ، ويقرر المهتمون بهذه النظرة على أن الإنسان يجب أن يحاول فهم ذاته من جانب وفهم العالم من حوله من جانب آخر ، كما يجب أن يعطى التفسيرات الخاصة ببيئته وأفعاله ، وأنه من خلال محاولاته لفهم ذاته وبيئته يمكنه استحضار الحقائق والمفاهيم التى أكتشفها أو نظمها الآخرون ، وهذه النظرة تعد نظرة سيكولوجية بمعنى أن تتمشى المعرفة فى تقديمها وتنظيمها للمتعلم بما يتفق وخصائص نموه واحتياجاته ومشكلاته الخاصة والعامة فى مجتمعه .

٣- **النظرة التوفيقية** : يرى (**بيلاك**) ***Bellack*** أحد دعاه هذه النظرة ، أن انتقال أثر التعلم يتم عندما يتحقق البناء والنظام والتشابه فيما نعلمه وأن النظم المعرفية غالباً ما يساعد فى تحقيق النظام ، ولكن أمام ذلك يحتاج المتعلم لتنمية قدراته ومواجهة المشكلات الخاصة من جانب وفهم مشكلات مجتمعه من جانب آخر . وتجمع هذه النظرة فى فهمها لطبيعة المعرفة بين كل من التنظيم المنطقى والتنظيم السيكولوجى للمعرفة بما يساهم فى مساعدة المتعلم على تحقيق اكبر استفادة . وقد أوضح (**برونر**) ***Bruner*** ضرورة تنمية القوى العقلية لدى الطلاب لمساعدتهم على اكتشاف المعانى والنظام فى عالمهم المتشابك من خلال تدريبهم على الأنشطة التى يقوم بها العلماء والأدباء .

■ جودة المعرفة والمعلومات :

أن جودة المعرفة أصعب فى التعبير والتحديد والقياس من جودة المعلومات. ويمكن تحديد جودة المعرفة والمعلومات من خلال ثلاثة أبعاد هى :

- البعد الزمنى ***Time Dimension***
- البعد المضمونى ***Content . D.***
- البعد الشكلى ***Form .D.***

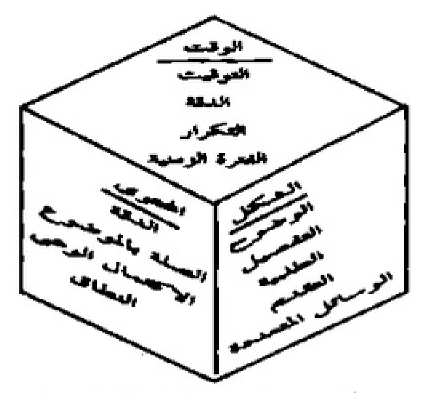
أولا : البعد الزمنى :

- **التوقيت** : المعلومات يجب أن تقدم عند طلبها .
- **الآنية**:***Currency*** المعلومات يجب أن تكون الأحداث قائمة عندما تقدم

- **التكرار** : *Frequency* المعلومات يجب أن تقدم كلما كانت مطلوبة .
- **الفترة الزمنية** : *Time Period* المعلـــومات يمكـــن أن تقدم حول (الماضى – الحاضر – المستقبل)

ثانيا : بعد المضمون :

- **الدقة** *Currency* : يعنى الخلو من الخطأ
- **الارتباط والصلة** *Relevance* المعلومات التى يجب أن تكون مرتبطة بالحاجة إلى المعلومات من قبل شخص معين فى حالة معينة .
- **الاكتمال** (*Completeness*) كل المعلومات المطلوبة يجب تقديمها .



شكل (١٠) أبعاد جودة المعرفة والمعلومات

- **الوعى** (*Conciseness*) المعلومات المطلوبة فقط يجب تقديمها .

- **النطاق – المجال *Scope***: المعلوماتِ يمكن أن يكون لها مجالاً واسعاً أو ضيق أو ذات تركيز داخلي أو خارجي .
- **الأداء *Performance*** المعلومات يجب أن تظهر الأداء من الأنشطة المنجزة ، التقدم المتحقق أو الموارد المتراكمة .

ثالثاً البعد الشكلى :

- **الوضوح *Clarity*** : المعلومات يجب أن تقدم بشكل سهل الفهم .
- **التفصيل *Detail*** المعلومات يمكن أن تقدم بشكل تفصيلى أو ملخص.
- **الطلبية *Order*** : المعلومات يمكن ترتيبها بتعاقب محدد مسبقاً .
- **التقديم *Persentation*** المعلومات يمكن أن تقدم بشكل سردى ، رقمي بيانى أو أى شكل آخر .
- **الوسائط المتعددة *Multimedia*** : المعلومات ممكن أن تقدم مطبوعة يدوية ادائية ووسائط أخرى شكل (١٠).

▪ المعرفة وتصميم المنهج :

لعل السؤال الذى يمكن أن يوليه مصممى المناهج الدراسة أهمية هو ما هى المعرفة الأكثر قيمة للمتعلم ؟ وبمعنى آخر ما هى طبيعة المعرفة التى تستحق أن نضمنها فى المنهج ؟ وللإجابة على ذلك ثمة مدخلان :

الأول : يهتم بتقديم الطلاب للمصادر الفكرية الأساسية فى ثقافتهم ، وقد تباينت رؤى المهتمين بهذا المدخل فيما يقدم من مجالات المعرفة للطلاب من حيث الشكل الذى يمكن تقديم المعرفة من خلاله هل هو مواد دراسية منفصلة أم مجالات واسعة أو مواد متكاملة أو مدمجة .

الثانى: يهتم بالأساليب الأساسية للنشاط العقلى وبالتالى التفكير فى التعليم العام فى ضوء المعرفة العامة بما يتمشى مع النشاط العقلى للطلاب كالنشاط العقلى

والنشـــاط الأميريقى .. إلخ ، مما يمكن معه أن ينمو كل نمط من أنماط التفكير من أكثر من نظام معرفى . وهنا تبرز رؤى المهتمين بهذا المدخل فى شكل تقديم المعرفة من خلال مشروعات دراسية أو وحدات دراسـية ... إلخ .

■ هندسة المعرفة والمنهج :

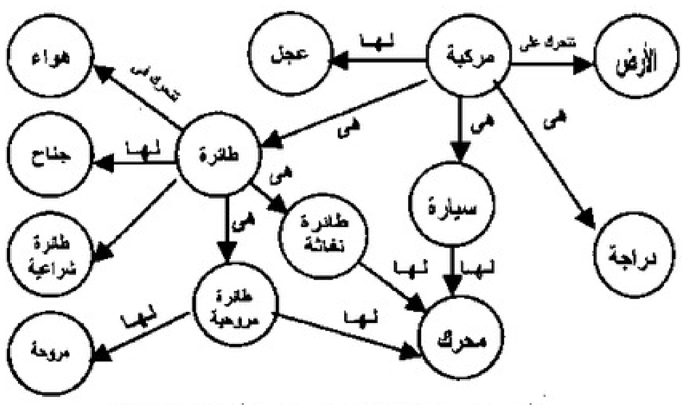
وضــع اهـتمام الخـبراء والمتخصصين فى مجال الذكاء الاصطناعى بالإجابة على سؤال كيف تمثل المعرفة سواء تلك المدركة بحواسنا أو المكتسبة من واقـــع خبراتنا أو المنقولة لنا من الغير ، وذلك بشكل ملائم لمطالب المعالجة الآنية وباختصـــار فإن هناك ثلاثة أمثلة لتمثيل المعرفة والخبرة من خلال المنهج الدراسى وباستخدام النظم الآلية الذكية .

١ – **الطـريقة الأولى** : تمثـيل المعـرفة فى هيئة قواعد ، وتستخدم فى تمثيل الخـبرات العلمية حيث تصاغ المعرفة فى صورة قواعد معينة قائمة على تحليـل الـنص أو المعـرفة للوصـــول لاستنتاج معين من خلال قوانين وعلاقات منطقية .

٢ – **طـريقة تمثيل المعرفة بالشبكات الدلالية** : عادة ما تتعامل نظم معالجة المعـارف مــع الموجودات والأحداث ويحتاج ذلك إلى تمثيل المعرفة عن الموجـودات أو الأحــداث بطـريقة هندسـية أبعد ما تكون عن الطابع الســردى المعتاد ، وتعتبر الشبكات الدلالية ***Sementicnets*** إحدى الوسائل العلمية لتحقيق هذا الغرض .

وتـــكون هذه الشبكات من مجموعة من العناصر وخطوط الربط ، التى تمثل أنواع العلاقات التى تربط بين هذه العناصر . انظر الشكل (١٩) .

- علامة تضمين ***Implosion***
- علامة امتلاك ***Possession***
- علامة ارتباط ***Association***



شكل (١١) طريقة تمثيل المعرفة بالشبكات الدلالية

٣- أسلوب الدلالة الرسمية : وتستخدم فى تحويل العبارات اللغوية إلى علاقات منطقية تسهل عملية الاستنتاج المنطقي . مما يسهل عمليات الاستنتاج . وذلك من خلال العلاقات اللغوية بين الحروف والكلمات والجمل والعبارات شكل (١١).

التوجهات الكبرى لهندسة المعرفة عبر المنهج الدراسى :

يمكن تلخيص التوجهات الكبرى لهندسة المعرفة بشكل عام على الوجه التالى :

أ- نحو مزيد من التوسع فى تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ب- من المواجهة بين الطبيعى والاصطناعي إلى التكامل بينهما .

جـ- من محاكاة الوظيفة إلى محاكاة الوظيفة والبيئة معاً .

د- من القواعد إلى المنطق ومن القاطع إلى المتميع .

هـ- من اكتساب المعرفة إلى التعلم الذاتي . (نبيل على ٢٠٠٤)

◆ **مستويات المعرفة :**

تتفاوت مستويات المعرفة التي تحتويها المادة الدراسية فيما بينها من حيث التجريد والتعميم ، فهناك :

أ- **حقائق نوعية** : تتطلب عمليات ومهارات محددة وهي حقائق تفصيلية تتعلق بإدراك الحواس مباشرة .

ب- **أفكار أساسية ومبادئ وقوانين** : تعكس العلاقات المختلفة بين المواقف والظواهر مثل علاقة الإنسان بالبيئة .

جـ- **المفاهيم** : هي أنساق معقدة من أفكار أو تصورات مجردة تتكون من خلال تجريد لعدة أشياء بينها خصائص مشتركة وتتدرج المفاهيم من حيث البساطة والتعقيد ويزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً كلما ارتفع المستوى التعليمي الذي يقدم من خلاله .

د- **التراكيب أو نظم التفكير** : تمثل المواد الأكاديمية أنظمة فكرية وطرائق للبحث والاستقصاء ، وهي تتكون من قضايا ومفاهيم توجه طرق التفكير ، وتستحثها في الحصول على المعرفة . وثمة اتجاه يدعو إلى معالجة المادة الدراسية بشكل يتفق أو يتناسب مع طبيعة المعالجة العلمية لدى العلماء ، والغرض من ذلك تعليم التلميذ كيف يفكر بصورة أكثر فاعلية .

من خلال ما سبق يتضح أهمية الجانب المعرفي كأساس من أسس المنهج في تنفيذ السياسة التعليمية حيث لم يكن كذلك من قبل منتصف القرن ، حيث كانت المعرفة محددة ومعدومة ، وعليه فلم يكن اختيار المحتوى المعرفي قضية ذات بال ، ولكن مع تقدم العلوم وازدياد حجمها وفق ما يناسب المتعلم والمجتمع وأصبح لكل مادة علمية خواصها وفروعها وطبيعتها ما يحتم الاهتمام باختيار محتوى المعرفة وما يناسبه من طرق وتكتيكات واستراتيجيات التدريس .

تكليفات :-

أعد ورقة بحثية فى حدود ٧ – ١٠ صفحات فيما يلى :-

الذكاء من المميزات الأساسية للكائن الإنسانى ، والمعرفة هى نتاج هذا الذكاء ، والمعرفة تعد عاملاً أساسياً فى النمو الإنسانى ، مما يتطلب اهتمام صانعى المنهج ومنظروه بطبيعة المعرفة ومصادر الحصول عليها .

قضايا للمناقشة :-

- ما العوامل التى تؤثر فى المعرفة .
- ما دور فلسفة المعرفة فى مساعدة التربية فى تحديد ما يقدم للمتعلم من خلال المنهج الدراسى .
- وضح اهتمام الخبراء والمتخصصين فى مجال الذكاء الاصطناعى بالإجابة على سؤال كيف تمثل المعرفة سواء المدركة بحواسنا أو المكتسبة من واقع خبراتنا أو المنقولة لنا من الغير وعلاقتها بالمنهج الدراسى .

تعيينات :-

صمم جدولاً يتضمن مستويات المعرفة وبينتها فى مجال تخصصك مع إعطاء أمثلة من الكتب الدراسية فى التعليم العام

الباب الثالث

المنهج الدراسى والتنمية المتكاملة

الفصل السادس :

- **البعد الأول: تنمية المعرفة .**

الفصل السابع :

- **البعد الثانى : تنمية العقل .**

الفصل الثامن :

- **البعد الثالث : التنمية الوجدانية .**

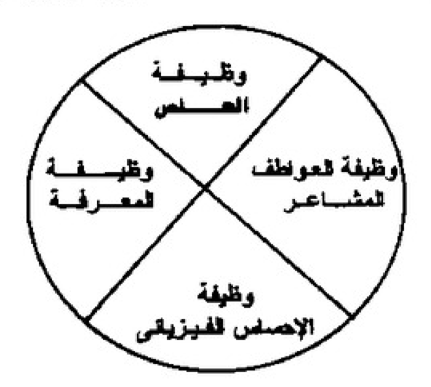
مقدمة :

التنميـة لغـة تعـنى الـزيادة فى كم الشىء أو كيفيته ونوعيته أو هى " التحـريك العلمـى المخطط لمجموعة من العمليات الاجتماعية والاقتصادية من خـلال (عقيدة) معيـنة لتحقيق التغير المستهدف بغية الانتقال من حالة غير مرغوب فيها إلى حالة مرغوب فيها " .

وهـناك من يعرف التنمية بأنها " الزيادة المطردة فى مجالات الخيارات والفـرص المستاحة للفـرد فى تخطيط وممارسة حياته حسب آرائه الشخصية فى السعادة ومطالب الحياة " .

أمـا التنمـية المـتكاملة فـتعنى " مجموعة الجهود المتنوعة والمنسقة والمـبذولة والتى تؤهل الفرد للقيام بأدوار داخل المجتمع ، من خلال مجموعة من الوظائف المعرفية ، والوجدانية ، والحسية والحدسية (شكل ١٢) . ولما كان من أهم أهداف التربية حصول تغير مرغوب فى سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع موقف تعليمـى / تعلمى . فإن ذلك يعنى توفير الظروف المناسبة لتسهيل عملية التعليم والـتعلم والـنماء فى جمـيع جـوانب الشخصـية الإنسانية الجسمية والمعرفية والاجتماعـية والانفعالـية والإدراكـية بشكل متكامل ، وبانسجام وتوافق مع فلسفة المجتمع .

وباعتبار أن الإنسان هو محور عملية التربية فى العصر الحديث فإن الاهتمام يجب ألا يغفـل الجانـب الشخصى الذاتى فى الإنسان وذلك الجانب الذى يهدف إلى تـزويد الفـرد بكفايات شخصية تجعله يعيش سعيداً فى مجتمعه عن طريق تنمية الجوانب الشخصية المختلفة فيه .



شكل (١٢) التنمية المتكاملة نموذج لتطوير طاقات الإنسان الكامنة

◆ **أبعاد التعلم من اجل التنمية المتكاملة عبر المنهج الدراسى :**

هناك خمسة أبعاد للتعلم والتنمية من خلال المنهج الدراسى من اجل تنمية التفكير هى :

١ـ اتجاهات وإدراكات إيجابية نحو التعلم :

حيث تؤثر اتجاهات المتعلمين نحو حجره الصف الدراسى والعلمية التعليمية فى قدرة وإيجابية المتعلمين فى التعلم مما ينعكس على أداء المتعلم وسرعة التعلم وإتقانه .

٢ـ التفكير مندمج فى اكتساب المعرفة وتحقيق تكاملها :

ويتمثل هذا البعد فى مساعدة المتعلمين على اكتساب المعرفة الجديدة وتحقيق التكامل بالنسبة لها . ويتأتى ذلك من خلال مساعدة المتعلمين على ربط ما يتم تعلمه من مفاهيم ومبادئ وعلاقات بما يتعلمونه فى مواد دراسية متباينة .

٣ـ التفكير مندمج في توسيع المعرفة وصقلها وتنقيتها:

فالتعليم الكفء يتضمن توسيع وامتداد الخبرة وتمحيصها فمنذ تعلم التلميذ مفهوم ما يمكنه أن يطبق هذا المفهوم في مواقف جديدة خارج المدرسة ويتضمن هذا البعد ثمان عمليات عقلية وأنشطة تستثير التفكير المطلوب لتوسيع المعلومات وتمحيصها وهي :-

المقارنة : من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف

التصنيف : لتجميع الأشياء في مجموعات علي أسس وعناصر يمكن تحديدها

الاستقراء : استخلاص تعليمات غير معروفة من ملاحظات معينة

الاستنباط : استخلاص تعميمات غير معروفة من ملاحظات معينة

تحليل الأخطاء : تحديد الأخطاء في تفكيرنا وتفكير الآخرون

بناء الأدلة :بناء أو وضع مجموعة من الأدلة والبراهين لتأكيد وتأييد حقيقة معينة .

التجريد : تحديد وتعريف المبدأ أو العناصر أو النموذج العام وراء المعلومات .

تحليل الرؤى: تحديد وتعريف الرؤى حول الموضوعات المراد تعلمها .

كل من العمليات العقلية السابقة يسهم في تنمية تفكير المتعلم وإدراكه للمادة المتعلمة .

٤ـ التفكير المدمج في استخدام المعرفة علي نحو له مغزى ومعني :

اكثر أنواع التعلم فاعلية يحدث حين تستخدم المعرفة للقيام بمهام لها معني ومن ثم الاستفادة بالمعلومات التي يدرسها المتعلمين واستخدامها وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة .

- وهـــناك خمـــسة أنمـــاط مـــن المهام التي تشجع المتعلمين علي استخدام معلوماقم استخداما ذا معني وهي .

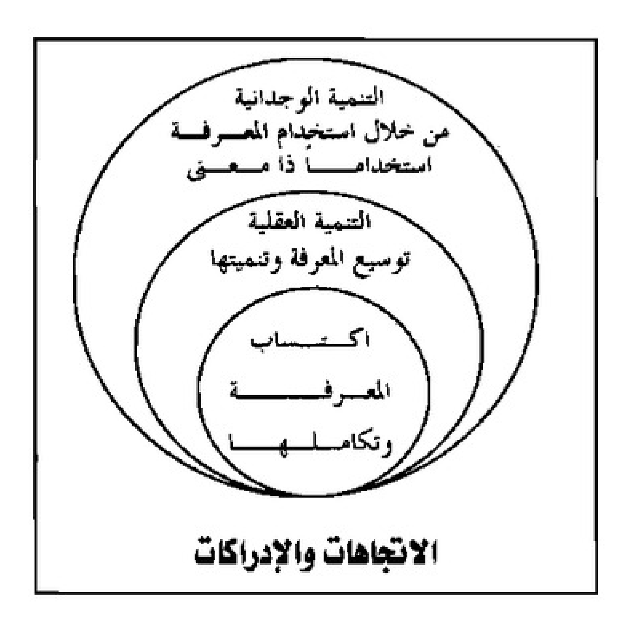
- اتخاذ القرار — *Decision making*
- الاستقصاء — *Investigation*
- البحث التجريبى — *Expermental Inquiry*
- حل المشكلات — *Problem Solving*
- الاختراع — *Invention*

٥- عادات العقل المنتجة :

مـــن أبعاد التعليم أيضا العادات العقلية المنتجة وتحتمل أن يكون أهم بعد لأنه يتغلغل في جميع الأبعاد الأخرى . وتتدرج عادات العقل المنتجة في ثلاث فئات هي :-

- أن يكون علي وعي بخطوات تفكيره .
- أن يمتلك القدرة علي التخطيط .
- أن يكون قادر علي الوعي بالموارد الضرورية .
- أن يكون مستفيدا من التغذية الراجعة .
- أن يكون قادرا علي تقويم فعالية أفعاله وتصرفاته .

وتعـــد عـــادات العقل المنتجة هي أساس الأداء الوظيفي الفعال للأبعاد الأربعة الأخرى والتي يمكن أن تساهم فى التنمية المتكاملة .



شكل (١٣) أبعاد التنمية والتعليم فى المنهج الدراسي

الفصل السادس

البعد الأول : التنمية المعرفية

- أية معرفة ننمى .
- أولا : المعرفة التحليلية التجريبية الأنومولوجية .
- ثانياً: المعرفة التفسيرية أو التأويلية .
- ثالثاً : المعرفة النقدية .
- التكنولوجيا وتنمية المعرفة والمنهج الدراسى .

◆ يفترض فى نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادراً على :-

- تحديد أى معرفة تحتاجها فى مناهجنا الدراسية .
- تحديد سمات المعرفة المطلوبة لتعليمها .
- تصنيف أنماط المعرفة .
- شرح العلاقة بين التكنولوجيا وتنمية المعرفة والمنهج الدراسى .

مقدمة :

أصبح الاتجاه المعاصر فى التربية والتعليم لا يتركز على كثرة المعلومات والمعارف التى يزود بها الطالب ، وإنما بنوع هذه المعلومات التى تقدم له وقدرته على الإفادة منها فى حياته ، ومادامت درجة الانتفاع بهذه الحقائق والمعلومات تعود إلى حياته وإلى قدرته على توظيفها ، واختيار الملائم منها لكل حالة أصبح الهدف المطروح من التعليم فى الوقت الحاضر هو " كيف نفكر " ***How We Think*** وأى معرفة تقدم ، وكيف يمكن أن نتعامل مع نظم المعلومات المتاحة .

إن نظرة سريعة إلى مناهجنا الدراسية فى التعليم العام فى مصر والعالم العربى نجدها متخمة بالحقائق والتفاصيل المملة التى تخاطب الذاكرة أكثر مما تخاطب آليات التفكير فى الإنسان ، وتدعو إلى الحفظ اكثر من أعمال الفكر وتدعو للتعود على تلقى المعلومات مباشرة دون أن يبذل مجهوداً فى اكتساب الخبرة عن طريق التجربة والاستكشاف أو الممارسة العلمية .

ولا يزال الجانب **المعرفى الكمى** يطغى على الجانب **المعرفى النوعى** المتمثل فى الأداءات السلوكية والعملية ، كما أصبح الطالب يقدس الكتاب ويعتمد عليه اعتماداً يفوق الأنشطة الأخرى ، بل يلغى عقله وتفكيره ، حتى انه لا يجهد نفسه فى فهم وتفسير المعلومات مما أدى إلى تبلد الإحساس وضعف الخيال وخمول الذهن ، وجعل هدف المعلم الأول هو تحفيظ الطلاب . و أصبحت الذاكرة مجرد خزينة للمعلومات بدلاً من معالجة المعلومات وأعمال الفكر وإيقاظ العقل والتفاعل مع جوانب الحياة وأحداثها والقدرة على حل المشكلات .

إن التوســـع الكمـــي في المـــنهج الدراسي أدى لاضطرار المعلم لعدم الـــتعمق في بســـط الحقائـــق وتحليلها وإتاحة المجال للحوار والمناقشة والاستقراء والاســـتدلال والنقد والتميز مما كان من الواجب أن يقوم به المعلم تربوياً بل إن كـــثيراً من الطلاب يتعاملون مع المعلومات التي تقدم لهم في المدرسة على أنها هم لابـــد منه فهم مرغمون عليها من أجل الامتحان لا غير ، فالطالب لا يرى فيها نفعاً لحياته ، وليس لديه قدرة على توظيفها في ممارساته الحياتية ، كما انه يرى من المعلومات والمعارف الأخرى في غير الكتاب المدرسي ما يفوق ما جاء به الكتاب حداثة وأسلوباً .

▪ أيـــة معـرفـــة نـنـمـي ..؟

لعلنا نتساءل أي نوع من المعرفة نحتاج في مجتمعاتنا العربية التي هي في حاجـــة للتوســـع المعـــرفي الرأسي والأفقي من أجل التطور والتقدم العلمي والاجتماعي.

إن مـــا يحتاجه الإنسان العربي من زاد معرفي ليعيش حياة طيبة يختلف باخـــتلاف العصـــور ، وسيظل باستمرار شيئاً نسبياً . وفي ظل التواصل الكوني الـــذي تتصـــاعد وتيرتـــه على نحو مدهش صارت أهمية المعرفة ضعيفة الارتباط بالمكان ، حيث لم يبق هناك عوالم مختلفة ، **وإنما عالم واحد** ، أجزاء منه متقدمة ، وأجزاء منه متخلفة مجتمع الذين يملكون المعرفة والذين لا يملكون المعرفة .

بـــل إن كـــل تقدم معرفي أو حضاري تحرزه الأجزاء المتقدمة سيزيد حتماً من صعوبة الحياة في الأجزاء المتخلفة ، ويتحكم في حل مشكلاتها ، ومـــواجهة قضـــاياها . (بكار:١٩٩٦) بل سيوسع الفجوة المعرفية والرقمية بين مجتمعات التقدم ومجتمعات التخلف .

إن المعرفة أصبحت هى السبيل الأكثر نجاحاً اليوم لاكتساب منظور مـع القضـايا المختلفة من خلال إدراك خصائص الشئون المختلفة وعلاقتها ولا يستطيع الإنسان أن يشعر بالقدرة على الاختيار إلا من خلال العمق المعرفى بكل الخيارات المطروحة نظرياً وعلمياً .

إن عصرنا يتطلب الكثير من المعارف ، التى لا يتم إلا من خلال إثراء السـاحة العلمـية بالإنـتاج المعلوماتـى المتميز فى شتى مناحى العلوم الطبيعية والإنسانية .

ولعلنا نتساءل عن موقف الإنسان فى مقابل التراكم المعرفى المتسارع ، والإجابة لا بديل أمام الإنسان من شئ إلا توسيع دائرة الاجتهاد وإثراء الساحة المعـرفية بالكـثير مـن الفكـر والآراء زالاتجاهات ، و إعطاء الفرصة للبحث والانتقاد والحذف والتفكير " فلا يصلح للمعرفة إلا مزيد من المعرفة ".

إن مجتمعـنا المصرى والعربى أصبح بحاجة إلى معرفة تستفيد من الخبرة الإنســانية كاملة مع نوع من الانفتاح المعلوماتى والقدرة على التعامل مع النظم المعلوماتـية فى شـتى مجالات الخبرة الإنسانية كاملة مع عدد من المعايير العلمية والتقنية الملائمة والواضحة والتى تيسر ذلك .

إن مـا يـتعلمه متعلم اليوم من معرفة ومعلومات ومهارات سوف يجد نفســه خـلال فتـرة قريبة لا سنوات قليلة غير محتاج إليها بسبب النمو المعرفى والـتغير المعلوماتـى الحـادث نتـيجة استخدام آليات وتقنيات عالية الإنتاج للمعلومات والمعارف.

▪ سمات المعرفة المطلوبة لتعليمنا :

إن المعـرفة الـتى يحـتاجها المتعلم اليوم من خلال عملية التربية يجب أن تتسم بسمات أساسية :-

- أن تكون واضحة صادقة موضوعية .
- أن تكون متوافقة مع الاستشراف للمستقبل والتنبؤ وإجراء البحوث المستقلة.
- أن تمكن صياغتها فى قوانين عامة .
- أن تكون متوافقة مع الوقائع الموضوعية .
- أن تكون متسقة ومنطقية وقابلة للاختبار .
- أن تكون قابلة للاستخدام التقنى المتقدم فى صياغتها والاستفادة منها .

بل إننا نعتبر المحك الحقيقى للمعرفة وتمايزاتها يكمن فى التركيب العقلى وقوانين الفكر ووعى المجتمع وخبراته .

إن حاجــة مجتمعــنا المصرى والعربى أصبحت تقتضى أنماط من المعرفة القــادرة علــى حــل مشكلات الحياة ؛ معرفة تمتزج فيها **الإنسانيات بالطبيعيات بالأخلاقيات بالجوانب التطبيقية للعلم والمعرفة** ..... ولما كان الذهن البشرى لا يســتطيع أن يستوعب المعرفة بشكلها الكلى دون تقسيمها إلى تكوينات متقاربة ومتــرابطة ومتسلسلة ، من ثم أصبح تقسيم المعرفة عملا صناعيا من أجل الفهم والاستيعاب فالأصل فى المعرفة هو وحدتها وتكاملها .

مــن هنا واجب أن نقدم المعرفة والمعلومات من خلال المنهج الدراسى فى صورة تركيب معرفى ذو محاور محددة .

ولعــل تنوع مصادر المعرفة شرط لخصوبة الذهن ، ولكن لابد من أن يــرافق التنوع تأصيل فلسفى وفهم روح العلم والالتزام بمنهجية البحث والإلمام بكيفية بناء النظريات وإدراك حسن لطبيعة المعرفة البشرية .

ولعل السؤال الملح على علماء التربية ومفكريها أيضا الأكاديميين هو ما نوعية المعلومات التى تحقق المعرفة التى تقدم لأبنائنا من أجل تنمية قدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم والتى تساعد على معايشة المستقبل بصورة فاعلة ومؤثرة .

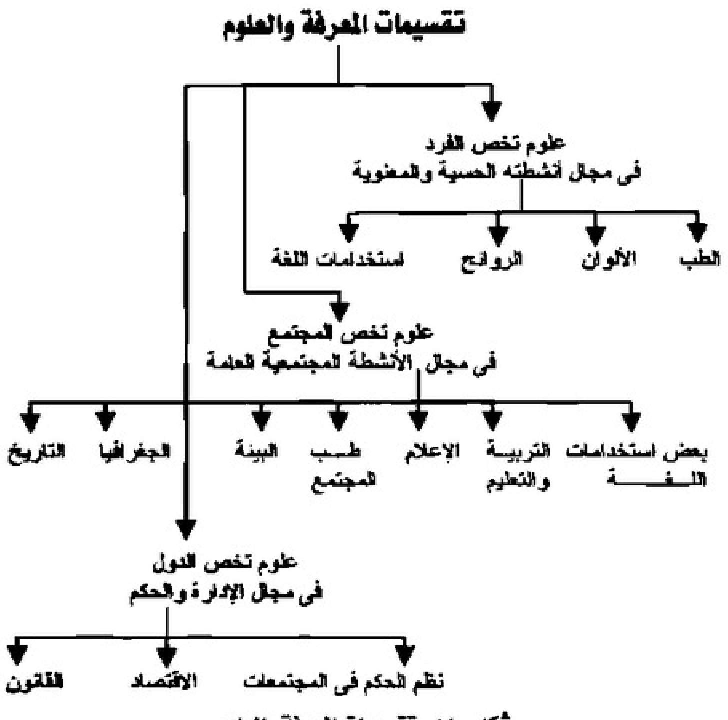
لقد أصبحنا نبحث ونحن نخطط للمنهج الدراسى عن جواب للسؤال : **ما اكثر نوع المعرفة قيمة** ؟ ولم نعد كذلك نكتفى باستيعاب الحقائق والقوانين والمعلومات العامة فحسب و إنما أخذنا بدلا من ذلك نبحث عن حقيقة هذه القوانين وماهية تلك الحقائق والمعلومات ، وإنما الآن تكتفى بتعليم طلابنا سلوكا معينا أو معرفة معينة ، ولكن نسأل أولا **أى أنواع السلوك والمعارف والاتجاهات والقيم يجب أن نعلمه إياها** .

إننا الآن فى حاجة لامتلاك أقصى القدرات والطاقات التى لا تتحقق إلا من خلال قسط وافر من المعرفة الأساسية فى الميادين المختلفة كما يحتاج لتنمية مهارات أساسية فى التفكير تساعد الطلاب على إصدار أحكام نقدية سليمة ودمج ألوان من المعرفة قديمها وحديثها المتسارع وبما يساهم فى وضع حلول لمشكلات المجتمع المتراكمة والسير فى ركاب المجتمعات المتقدمة .

إن وجهة النظر التى ينبغى أن يتم الاهتمام بها من خلال عمليات التربية والتعليم فى مدارسنا وجامعاتنا ومعاهدنا المصرية والعربية هو ألا نولى المعرفة اهتماما أكبر إلا من خلال ما تساهم به فى البناء الفكرى والمهارات الإبداعية والقيم الإنسانية لدى أبنائنا وبناتنا ، فالمعارف قد تتنوع وتتباين ، ولكن العمليات الفكرية والعقلية التى نسعى إليها تبقى محددة ، متطورة ومتنامية ، حسب استعدادات الطلاب وقدراتهم وإمكاناتهم .

◆ والمتأمل للتقسيمات الممكنة للمعرفة يجد إن هناك :-

- **معارف تخص الفرد** : وتمثل مجال أنشطته الحسية والمعنوية .
- **معارف تخص المجتمع** : تمثل مجال أنشطة عامة داخل المجتمع .
- **معارف تخص الدول** : وتتناول الحكم فى المجتمعات (**الاقتصاد - القانون - الشئون السياسية**).



شكل (١٤) تقسيمات المعرفة والعلوم

وهناك تصنيفات أخرى للمعرفة فى صورة معرفة .

- رياضية أو أمبريقية .
- رسمية أو سردية.
- دارجة أو متعمقة .
- مدركة بالحواس أو مستنتجة بالعقل .
- استنباطية أو استقرائية .

- **المعرفة الرياضية** : وهــى معرفة قاطعة نصل إليها من خلال التمثيل الـذهنى المجرد والحكم عليها من منظور الصواب والخطأ الذى نقرره من خلال أساليب البرهان المختلفة .
- **المعرفة الإمبريقية** : فهى تلك المعرفة التى نصل إليها من خلال ممارساتنا العلمية وخبراتنا المكتسبة أو من خلال الحس السليم والتخمين الذكى ، وهــى بحكــم طبيعتها معرفة قلقة غير قاطعة ، فمدى صدقها مشروط ومفيد .
- **المعرفة الرسمية *Formal* والسردية** :- فهــى مبنية فى هيئة قواعد ومــبادئ ونظريات معترف بها ، أما المعرفة السردية ***Narrative*** فهى كتلك المتضمنة فى الخطاب الفلسفى أو الروائى أو الإعلامى .
- **المعرفة الدارجة الساذجة *Naivenss* والمعرفة المتعمقة** :- أى المعرفة العامــة ، أمــا المعرفة المتعمقة فهى تلك التى تملكها النخبة المتخصصة ، فمعــرفة غير المتخصص عن الذرة مثلا تختلف عن معرفة علماء الطبيعة النظرية ، إن المعرفة الدارجة هى وسيلتنا التى نلجأ إليها عادة كى نميز بها العــالم مــن حولنا ونعى بها مسار أحداثه ونستوعب من خلالها مفاهيمه ومعــتقداته ونعــبر بواسطتها عما يجول فى أذهاننا من خواطر وأفكار ، فالمعــرفة الدارجــة هــى معــرفة الحياة اليومية أو معرفة الحس الشائع ***Commonsense*** أما المعرفة المتعمقة فهى طريقنا لسبر أغوار العلم .
- **المعرفة المدركة بالحواس** :- المعــرفة الــتى تكون مصادرها الحواس المختلفة والتى تظهر لنا كمثيرات نتعامل فيها .

- **المعرفة المستنتجة بالعقل** :- وهى التى نصل إليها من خلال عمليات التحليل أو التركيب الذهنى ،والتى يقوم بدورها على العمليات الأولية للاستنباط والاستقراء .
- **المعرفة الاستقرائية** :- وهي المعرفة التى تنطلق من الملاحظات والمقدمات والافتراضات إلى المبادئ العامة ، كما هى الحال فى الاكتشافات العلمية .
- **المعرفة الاستنباطية** :- فهي تمثل الاتجاه المعاكس لاستخلاص نتائج محددة بتطبيق هذه المبادئ العامة بينما أمدنا النطق بوسائل عمليه للوصول إلى المعرفة الاستنباطية .

ونظرا للدور الذى تؤديه المعرفة فى المجتمعات الحديثة ، وبعد أن باتت موردا اقتصاديا مهما فى مجتمع المعلومات . إن لم تكن أهم موارده على الإطلاق ، فلم تعد المعرفة ناتج الممارسات الحرة لقدرة الإنسان المبدعة بل باتت عملا هادفا تحكمه اعتبارات سياسية واقتصادية ، ولذا فالمعرفة الآن لم تعد حيادية ذات موضوعية مطلقة لا دخل لها بنظام القيم وقوي السلطة السائدة . (**نبيل علي** : ٥٨)

ونتيجة لارتباط طبيعة المعرفة مع الكيفية التي يعمل بها المخ البشري ، فقد عجز الفكر الإنسانى عن تقديم نظرية معرفية متماسكة تحدد كمية المعرفة وأساليب تقييمها وتضع الأسس النظرية لكيفية عمل آليات اكتساب المعرفة وتوليدها .

وتذكر كاثرين ، بادامسينا ***Kathrqn& Badamshinal*** أن هناك تصنيف للمعرفة يتدرج من المعرفة الإجرائية وصولا إلى معرفة الأغراض حيث تصنف المعرفة إلى :-

- المعرفة الإجرائية أو معرفة الكيف (Know-How)

وهـــي المعرفة التي تتعلق بمعرفة كيفية عمل الأشياء أو القيام بها وهي تطابق المعرفة الشائعة .

- المعرفة الإدراكية أو معرفة ماذا (Know-what)

وهـــي المعـــرفة التي تذهب إلى ما بعد المهارات الأساسية وتحقيق الخبرة الأعلى في معرفة الموضوع ونطاق المشكلة .

- المعرفة السببية أو معرفة لماذا (know-why)

وهـــي المعرفة التي تتطلب فهما اعمق للعلاقات البينية عبر مجالات المعرفة . وهذه المعرفة تتطلب منظور النظم وبناء إطار للمعرفة يمكن الاعتماد عليه في اتخاذ القرارات والأنشطة في السياقات المعقدة وغير المؤكدة .

- معرفة الأغراض أو الاهتمام بلماذا (know-why)

وهـــذه المعرفة تتطلب مجموعة سياقية اجتماعية توجه بشكل مباشر أو خفي في المدى القريب أو البعيد خيارات المحتوي .

وقـــد قدم " هابيرماس" *Habermas* في بداية السبعينيات تصنيفاً للمعرفة من خلال ثلاث فئات تحليلية تجريبية *Empirical Analytic* ، أو نومولوجـــية *Nomolgical* وتفسيرية أو تأويلية *Hermeneutic* وأخيراً علوم نقدية *Critial* .

أولا : المعرفة التحليلية التجريبية أو نومولوجية:

وتشمل العلوم التي تتبنى نظم التحليل التجريبي للظاهرة المبحوثة والـــتي تـــؤدي في النهاية إلى إنتاج القوانين والقواعد النظرية التي تتحكم في سلوك الظاهرة وانتظامها ، و أصحاب هذا الاتجاه الفكري هم الذين يطبقون المـــناهج الوضعية *Positivist Approaches* (المناهج العملية) في علوم الطبـــيعة والكيمـــياء والأحياء .... الخ . . التي تهتم بالظواهر والوقائع اليقيـــنية وتهمل كل تفكير تجريدي في الأسباب المطلقة والتجربة هي السبيل نحو ذلك .

ثانيا : المعرفة التفسيرية أو التأويلية :

وأصحاب هذه الاتجاه هو الذاتيون *Subjectivism* الذين يقيمون المعرفة كلها علي أساس الخبرة الذاتية ، ويمثل هذا الاتجاه قسمين :-

١- **المثاليون** *Idealists* وهـــم الذين يهتمون بان تفسير السلوك البشري العقلـــي المنطقـــي يتطلب نوعا من الفهم يختلف تماما عن طريقة الفهم المناســـبة للسلوكيات البشرية غير المنطقية والظاهرات غير البشرية وان الفعل المنطقي يتم شرحه إذا تم فهم التفكير الذي يقف وراءه .

٢- **الظاهريون** : *phenomonologists* وهـــم أصحاب دراسة الظاهرة كما عايشها واختبرها الإنسان .

ثالثا : المعرفة النقدية :

وتـــذهب المعرفة الانتقادية إلي أبعد من إنتاج القوانين إلي تحديد متي نـــدرك العبارات التنظيرية *Theoritical statement* الانتظامات الثابتة اللامـــتغيرة , ومـــتى تعـــبر هـــذه العبارات أيدلوجيا عن العلاقات الثابتة *Frozen Pelation* الخاصة باعتماد الأشياء علي بعضها الآخر والتي يمكن تحويلها إلى قاعدة .

> إن تنمـــية المعـــرفة كجزء من التنمية المتكاملة يقضى التعامل مع المعـــرفة ومصـــادرها بصـــورة تشـــبه قدرات الذهن البشرى القائمة على الاستنباط والاستقراء والتحليل والتركيب وفهم النصوص . وتمييز الأشكال والأصوات وحل المسائل .

▪ أي معرفة نحتاج في مناهجنا

تحتاج مناهجنا إلى معرفة متنوعة وفقا لما يلي :-

١ – **المعرفة المدركة بالحواس** :- المعرفة التي تكون مصادرها الحواس المختلفة والتي تظهر كمتغيرات يتم التعامل معا.

٢ – **المعرفة المستنتجة بالعقل** :- التي يتم التوصل إليها من خلال عمليات التحليل أو التركيب الذهني ، والتي تقوم بدورها على العمليات الأولية للاستنباط والاستقراء

٣ – **المعرفة الاستقرائية** :- وهي المعرفة التي تنطلق من الملاحظات والمقدمات والافتراضات إلى المبادئ العامة

٤ – **المعرفة الاستنباطية** :- وتمثل الاتجاه المعاكس لاستخلاص نتائج محدده بتطبيق هذه المبادئ العامة

٥ – **المعرفة النقدية** :- والتي تعتمد على معايير علمية ومنطقية في التعامل مع المعلومات من خلال تدريب التلاميذ على تقويم الحجج والبراهين والاستنباط والتفسير والتميز والتخليص .

▪ هندسة المعرفة : *Knowlodge Engineering*

نتيجة لاعتبار المعرفة ظاهرة معقدة للغاية ، فقد برزت الهندسة كوسيلة عملية للسيطرة على المعرفة كظاهرة معقدة ، وتسعى هندسة المعرفة إلى وضع وسائل عملية لاقتفاء المعرفة من مصادرها الأولية والوسيطة وتمثيلها في هيئة شبكات دلالية *Semantic Nets* أو مخططات مفاهيم *Conceptual Grophs* وتخزينها في صورة قواعد صورية *Formal* وهي القواعد التي تطبقها وسائل الاستنتاج الآلي *Inference Machines* لكي

نكتسب نظام المعلومات الآلية بعض قدرات الذهن البشرى , كتلك التى يستخدمها فى عمليات الاستنباط والاستقراء والتحليل والتركيب وفهم النصوص وتمييز الأشكال والأصوات وحل المسائل وبرهنة النظريات .

▪ التكنولوجيا وتنمية المعرفة والمنهج الدراسى :

لكل تكنولوجيا مادتها الخام التى تتعامل معها وأدواتها الأساسية التى تعالج هذه المادة , ومن خلال تعامل التكنولوجيا مع المادة العلمية يمكن تصنف المادة العلمية إلى ثلاث أقسام :

١ – **البيانات** ***Data*** : وهى المادة الآلية التى نستخلص منها المعلومات .

٢ – **المعلومات** ***Information*** : وهى ناتج معالجة البيانات تكنولوجيا من خلال عمليات التحليل التركيب – العلاقات المقارنات – الكليات – الموازنات – المعدلات .... وغير ذلك بأساليب رياضية وفى تعريف آخر للمعلومات تعرف بأنها تلك البيانات التى تساعد فى تغيير سلوك وفكر الأفراد واتخاذ القرارات .

٣ – **المعرفة** ***Knowledge*** : فهى حصيلة الامتزاج الخفى بين المعلومات والخبرات والمدركات الحسية والقدرة على الحكم , فنحن نتلقى المعلومات ونمزجها بما تدركه حواسنا وبما تختزنه عقولنا من واقع خبراتنا وسابق معرفتنا . أى أن المعلومات تعد وسيلة ووسطا لاكتساب المعرفة ضمن عدة وسائل أخرى كالحواس والتخمين والممارسة والحكم على الأشياء .

◆ **وقد يعكس هذا التقسيم على تصنيف تطبيقات المعلوماتية كالآتى :**

- نظم معالجة البيانات ***Data Processing Systems*** .
- نظم معالجة المعلومات ***Information Processing Systems*** .
- نظم معالجة المعرفة ***Knowledge Processing Systems*** .

قضايا للمناقشة :-

- أى أنواع المعرفة نحتاج فى مناهجنا الدراسية .
- المعرفة النقدية متطلب أساسى للتنمية المعرفية .
- هناك علاقة بين اقتصاد المعرفة والمنهج الدراسى .

تكليفات

- من الأسس التى يقوم عليها مجتمع المعرفة . تنمية قدرات المتعلمين من خلال اكتساب المعرفة واستخدام المعرفة و إنتاج المعرفة . ناقش ذلك بالتفصيل .
- أعد ورقة بحثية (٥ ورقات) تناول فيها نظريات المعرفة وتوجهاتها فى المناهج الدراسية .

تعيينات

- صمم بعض الأنشطة التى يمكن أن يتحقق من خلالها تدريب التلاميذ على استخدام المعرفة .
- اجمع بعض الأفكار المتعلقة بالعلم والمعرفة فى الألفية الثالثة وانقد المناهج الدراسية فى مجال تخصصك من خلالها .

الفصل السابع

البعد الثانى : تـنـمـيـــة العقـــــل

- المستويات المعرفية العليا والمنهج الدراسى .
- مهارات التفكير الأساسية التى يجب أن تتناولها المناهج الجديدة .
- المعرفة والمنهج الدراسى .
- مهارات التفكير الأساسية المقترح أن تتضمنها المناهج الدراسية الألفية الجديدة.
- مظاهر المرونة الذهنية والمنهج الدراسى .

◆ فى نهاية دراستك لهذا الفصل يفترض أن تكون قادرا على :-

- تحديد المستويات المدنية العليا فى المنهج الدراسى .
- تحديد مهارات التفكير الأساسية التى يجب أن تتناولها المناهج الجديدة .
- توضيح العلاقة بين المعرفة والمنهج الدراسى .
- تحديد مهارات التفكير فى الألفية الجديدة .
- شرح مظاهر المرونة الذهنية من خلال المنهج الدراسى
- عرض تقنيات التفكير من خلال المنهج الدراسى .
- توضيح المشكلات التى تعطل التفكير المنهجى .
- شرح علاقة المجال المدنى والتدريس بتنمية التفكير من خلال الناهج الدراسية.
- بين خصائص التدريس فى المنهج الدراسى من أجل تنمية التفكير .
- شرح خطوات التدريس من أجل تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسى .
- توضح مداخل وآليات التنمية العقلية من خلال المنهج الدراسى

مقدمة :

يذكر (أينشتاين) أنه لا يمكن حل المشكلات المهمة التى تواجهنا بنفس المستوى التفكير الذى كنا عليه عندما أوجدناها .

والفكر هو الذى يقود التقدم ، فلا يمكن لمجتمع النهوض ما لم يقدم الفكر لديه ويكون فى وسعه توفير الأسس المنهجية لذلك .

والتفكير كعملية لا يسهم فى مجرد الكشف عن حقائق جديدة فحسب ،وإنما يساعدنا على تناول المعلومات المتاحة بطريق جديدة لم تكن مألوفة من قبل.

فمن خلال التفكير يمكننا أن ندمج حقائق الماضى ونظمه فى الحقائق والنظم المستجدة ، ويزيل التنافر بينهما .

ومع تقدم المعرفة وتعقد الحياة ، واحتياج كثير من الأعمال إلى تعاون فريق متكامل أكثر من حاجاتها إلى الفرد المبدع – صرنا نشعر بتراجع أهمية الذكاء الفطرى ، وتعاظم قيمة المعرفة والخبرة والتدريب .

ويمكن القول أن التنمية العقلية تتم من خلال : نظام معرفى يعرف بأنه (جملة من المفاهيم والمبادئ والإجراءات التى تعطى للمعرفة فى فترة تاريخية ما بنيتها اللاشعورية أو هو في ثقافة ما بنيتها اللاشعورية و من خلال الخبرة و هي ما يتزايد باستمرار مما يسجل فى الذاكرة من وقائع وضوابط ودوافع وقواعد وفروض واحداث . ثم يأتي الوعي وهو استخدام الخبرة استجابة للإرادة .

ويعرف التفكير بأنه : "**التقصى المدروس للخبرة من أجل غرض ما** " ، وقد يكون الغرض من التفكير هو الفهم ، اتخاذ القرار ، التخطيط ، حل المشكلات ،الحكم على الإبقاء أو القيام بعمل ما.

وقد يكون التفكير هو مهارة التشغيل التى يؤثر الذكاء من خلا لها في الخبرة ،وتقوم عملية تنمية العقل و التفكير على ثلاثة أسس رئيسية هى :

١. التعرف على المبادئ والمنطلقات الصحيحة التى تستخدم فى التفكير.

٢. معرفة التقنيات التى تساعد على استخدام الإمكانات العقلية على نحو صحيح

٣. تسليط الأضواء على بعض الانحرافات فى مجال التفكير المنهجى .

المستويات المعرفية العليا والمنهج الدراسى

يعد التركيز على المستويات المعرفية العليا داخل حجرة الصف الدراسى عاملا يسهم فى مساعدة الطلاب على فهم واستيعاب استجاباتهم في المواقف التى تتطلب تفكير عميقا ، وتستخدم المستويات المعرفة العليا غالبا أساليب التعلم التى تساعد المتعلم على عرض المعلومات بشكل فعال ،كما تقترح طرقا لحل المشكلات المتعلقة بمحتوى المقرر الدراسى المحدد

وينبغى أن يتم مساعدة الطلاب على تشكيل الوعى بخصائص مميزات التفكير بشكل فاحص ودقيق وبما يساهم في تعلم الطالب بصورة جيدة واحتفاظه بالخبرات التعليمية المكتسبة داخل حجرة الصف ويعد تدريس التفكير من خلال المنهج الدراسى مصمم لزيادة إدراك الطالب وتقويته من خلال التركيز على المستويات العليا حيث أن تقدير أساليب التعلم والقدرة على معرفة وتطبيق الممارسات الناجحة على مواقف أخر مشابهة تمثل هدفا رئيسيا فى عملية التفكير فالتدريس من أجل تنمية التفكير فى المستويات المعرفية العليا يعنى مساعدة الطلاب على تعلم كيفية التعلم، وقدرتهم على تطوير العمليات المعرفية ذاتيا .

ولذا يجب أن تهتم المناهج الدراسية فى الألفية الثالثة والجديدة بالتركيز على المشاركة الفعالة والنشطة للمدرسين والطلاب على حد سواء فى عملية التعليم والتعلم من خلال آليات عمل الدماغ وعمليات التفكير .

إن التفكير الذى ينبغى أن تهتم به المناهج الجديدة هو التفكير (الإحاطى) الـــذى يساعد على رؤية الخيارات ، ويطرح البدائل ، ويدرك التأثيرات المبادلة والآثار المترتبة على كل خيار ، وهذا لا يتحقق إلا من خلال معرفة متنوعة وتأمل وحوار ودراسة لعلوم التفكير الحديثة وتقنياتها .

▣ مهارات التفكير الأساسية التى يجب أن تتناولها المناهج الجديدة:

يـــرى(**نيكرسون**) ***Vickerson*** ١٩٨٤ أنـــه ليس هناك نظام تصنيفى واحـــد لمهـــارات التفكير يمكن الاستقرار عليه ، ويرى أن من الحكمة أن يختار المربون المقررات الدراسية التى تمثل ما يريدون للتلميذ أن يصبح متمكنا منها من مهـــارات التفكير و تضمين هذه المهارات المحددة فى مناهجهم وبرامج المدرسة وقد اعتمد،"**هوجن**" ***hudgin*** في بحوثه التى تناولت مهارات التفكير على بحوث جـــان بياجـــيه التى تناولت ارتقاء عمليات التفكير الذى يصاحب النمو العقلى وتفتـــرض هذه البحوث أن هناك مسارا منتظما للارتقاء المعرفى للأطفال وان لم يكن بالضرورة مرتبطا ارتباطا مباشر بالسن ويرى بياجيه أن الصغار عند دخولهم المدرســـة يكونـــون فى المـــرحلة قبل العلميائيه أو مقودون يادراكاتهم وبالتدريج واعـــتمادا على نوعية التفاعلات العقلية التى يمرون خلالها ، تنمو لديهم القدرة على تفسير الظواهر المتنوعة .

أمـــا فى بدايـــة ســـن المراهقة بعد سن ١٢ سنة تظهر عند معظم التلاميذ المقدرة على أداء أشكال ارقى من العلميات المعرفية كتنويع تفسيراتهم وأوصافهم المجردة ويتبينوا تفسيرات نظرية عن السبب والنتيجة .

ومما ينبغي الاهتمام به ارتباط مهارات التفسير التي تحتويها المناهج الدراسية بطريقة ما بالمسار الارتقائي التراكمي، والبحوث الإمبريقية المرتبطة به .

▪ المعرفة والمنهج الدراسى

معظم اهتمام الإدراكيين بالتدريس من أجل تنمية التفكير فى المنهج الدراسي يتضمن تحديد الأسس والأصول وعمليات أو مهارات المستويات العليا ، وتحديد التعاريف العامة والمصطلحات للقدرات المتعددة ، ومساعدة المدرسين فى رؤية هذه العمليات على أنها جزء أساسي من التدريس الجيد والمنهج الدراسى الفعال ، ولعل الاتجاه الحديث فى البحوث النفسية والتربوية يؤكد على تنمية الذاكرة فى جعل المعلومات أكثر طواعية لخدمة أهداف المتعلم ، ولم يعد استخدام الذاكرة لأغراض الحفظ والاستظهار فقط – ولذا يشجع الطالب على أن يكون بارعاً فيما يلى :–

- زيادة الثروة اللفظية وتعزيز القدرة الاستيعابية بواسطة حاسة النظر والسمع .
- زيادة عملية الانتباه والوعى الطوعى والإرادة .
- البراعة فى معرفة محدودية الإدراك الحسى .

ومما يتعلق بمهارات التفكير الأساسية تنوع نماذج ونظم التفكير المتاحة للمتعلم مثل أنواع النظم الرمزية المختلفة فمعظم التعليم المدرسى تضمن قدرات لغوية ولفظية بالإضافة إلى الاستدلال الكمى الرقمى .

مهارات التفكير الأساسية المقترحة أن تتضمنها المناهج الدراسية في الألفية الجديدة :

هناك العديد من مهارات التفكير الأساسية المتاحة التي ينبغي على المعلمين عند التخطيط لإدخال هذه المهارات في البرامج الدراسية لأخذ المستوى الارتقائي للتلاميذ في الاعتبار ، وكيف تقدم لهم المعلومات .

وتعد الفئات الخمس المقترحة مهارات تفكير أساسية ، ترتكز عليها عمليات التفكير المركبة المتضمنة في مهارات برامج التفكير على هذه المهارات الأساسية ويمكن تحديد العمليات الأساسية لمهارات التفكير في الجدول التالي

جدول رقم (٣) العمليات الأساسية لمهارات التفكير

١. **التسبيب :**
ويعني إقامة علاقات السبب والنتيجة ، التقويم .
▪ التنبؤ .
▪ الاستنتاج .
▪ الحكم .
▪ التقدير .
٢. **التحويلات :**
وهي ربط الخصائص المعروفة بغير المعروفة ، من أجل خلق معنى
▪ قياس التمثيل (المضاهاة) .
▪ المجاز .
▪ الاستقراء المنطقي .

٣. **العلاقات** :

وتهتم بالكشف عن عمليات منتظمة .

- الأجزاء والكليات ، والأنماط .
- التحليل والتركيب .
- التتابع والتنظيم .
- الاستدلال المنطقي .

٤. **التصنيف** :

من خلال تحديد الخصائص المشتركة .

- التشابه والاختلاف .
- التجميع – الفرز – المقارنة .
- التميز على أساس (إما / أو)

٥. **التميزات** :

ويقصد بها التعرف على الخصائص الفريدة والمشتركة .

- الوحدات ذات الهوية الأساسية .
- التعريفات – الحقائق .
- التعرف على المشكلة .

ويقترح (كوهن *Cohen* ، ١٩٩٧ وجود أربع عمليات تفكيرية مركبة عليا :

- حل المشكلات .
- اتخاذ القرار .
- التفكير النقدي .
- التفكير الإبداعي . انظر جدول (٤)

١ـ حـــل المشكـــلات :ـ

ويعـنى الـتدريب من خلال المنهج الدراسى على استخدام مهارات الـتفكير الأساسى لحل صعوبة أو مشكلة وذلك باستخدام البيانات والمعلومات المرتبطة بتلك الصعوبة أو المشكلة واستنتاج الحلول البديلة واختبارها لمعرفة مدى ملاءمتها والارتقاء بتلك الحلول للمستوى الابتكارى فى حل المشكلة :-

٢ـ اتـخـــاذ القــــرار :ـ

مـــن خلال استخدام مهارات التفكير الأساسية لاختيار أفضل استجابة من بين عدد من البدائل ، ويتطلب تجميع المعلومات المطلوبة لتغطية الموضوع المطلوب ، واتخاذ قرار بشأنه ومقارنة مزايا وعيوب القرارات البديلة ، وتحديد المعلومات المطلوبة والحكم على أكثر القرارات فاعلية وتبرير ذلك .

٣ـ التفكير الناقـــــــد :ـ

مـــن خلال استخدام مهارات التفكير الأساسية لتحليل القضايا (الوصول إلى الحجـــج) والوصول إلى استبصارات حول معانى وتفسيرات معينة والتوصل إلى أنماط من الاستدلال المنطقى المتماسك ، ومنهم الافتراضات ووجهات النظر وراء مواقف معينة بالإضافة لتقويم الحجج .

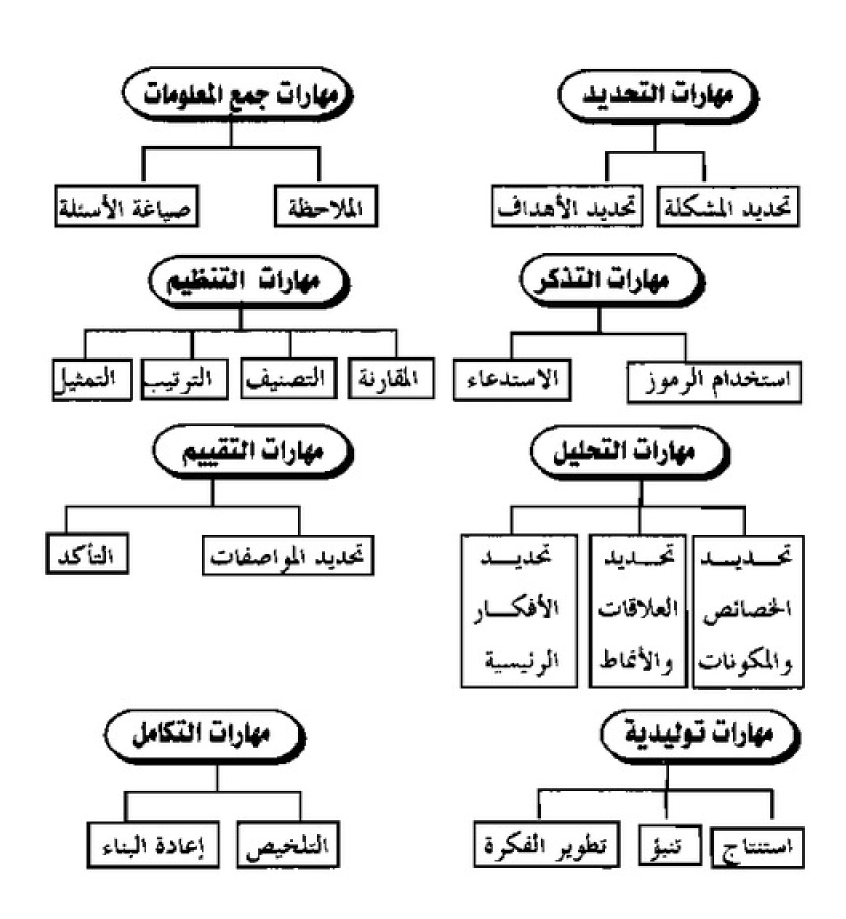
٤ـ التفكير الإبداعـــى :ـ

بمعـــنى استخدام مهارات التفكير الأساسية لتطوير أو اختراع أفكار جديدة غير مألوفة أو بناء جديد معرق يعتمد على حس الإدراك والتعمق والمبادأة فى التفكير ، ويركز على استخدام معلومات أو أفكار متاحة للوصول لأفكار جديدة .

♦ وقد اقترح مارزانو [1] ثماني مجموعات من مهارات التفكير هي :-

- مهارات التحديد
- مهارات التذكر
- مهارات جمع المعلومات
- مهارات التنظيم
- مهارات التحليل
- مهارات التقييم
- مهارات التخليق
- مهارات التكامل

Marzano , R., pickering D., and Brandat, R., (1990) " Integrating instructional programs through Dimensions of Iarning " Education leasership .



شكل (١٥) مهارات التفكير الزمنية عن (مارزانو)

جدول (٤) عمليات التفكير عند " كوهن "

العملية	حل المشكلات	اتخاذ القرار	التفكير النقدى	التفكير الإبداعى
المهام	حل صعوبة المعرفة	اختيار أفضل بديل	فهم معان معينة	خلق أفكار أو بنيات جديدة
المهارات	التحويلات التسبيب	التصنيف العلاقات	العلاقات التحويلات التسبيب	التميزات
النواتج	حاول تعميمات ممكنة	استجابة	أسباب معقولة دليل نظرى	معانى جديدة منتجات سارة

وتذكر " هيلدا تابا " *H. Taba* بأهمية الدور الذى يستطيع المدرس أن يؤديه فى تزويد الطلاب بنوع الممارسة التى تيسر نموهم المعرفى ، حيث يقول " إن كيفية أو نوعية تفكير الناس قد تعتمد إلى حد كبير على أنواع خبرة التفكير التى تتاح لهم "

إن التفكير العميق ومهارات حل المشكلة تشكل محور العلم ومحور التعلم الفعال . للعلوم . والعلم يدور حول أسئلة وليس حول إجابات ، إن تعلم طرح الأسئلة الجيدة هو جوهر العلم واكتساب المعرفة ، إن طرح الأسئلة يؤدى إلى جمع الشواهد واستخدامها لدعم وجهات النظر ، وصنوف الجدل .

وقد برز فى الآونة الأخير اتجاه نحو دمج تعليم مهارات التفكير فى تعليم المادة الدراسية أى جعلها جزءا لا يتجزأ من تعليم المادة الدراسية فبدلاً من تدريس مهارات عامة فى التفكير ثم نوضح للتلاميذ كيف يطبقونها على مواد دراسية معينة ، يستطيع المعلمون ببساطه أن يدرسوا المهارات فى سياق تطبيقها .

لقـــد أبدع العقل البشرى وهو يحول المحسوس إلى المجرد . وحان الوقت لهذا العقل ن يمارس الإبداع المعكوس ، ونقصد به تحويل المجرد إلى المحسوس ، أى كـــيف تتحول الأرقام والرموز إلى شواهد قائمة ، والعلاقات إلى جسور عابرة ، والبنى المعرفية إلى بنى حقيقة.

وينبغـــى أن يتضمن التعليم الاستخدام الهادف للمعرفة المتحصلة ، وان نـــتفهم أن الاهتمام بالمعرفة وصقلها لا يكون عادة هو الهدف الرئيسى للمعرفة فـــنحن لا نقارن عادة لمجرد المقارنة ، ولا نجرب لمجرد التجربة ، ولكن هناك عدد من النشاطات المعرفية التى عادة ما تكون وسيلة لتحقيق أهداف معينة .

والسعى لمساعدة التلاميذ على التفكير الراقى والخلاق من خلال أنشطة المـــنهج الدراسى التى ينبغى أن تتضمن تنمية عادات عقلية تيسر التفكير الراقى مثل :-

١. جعل التعلم من خلال المنهج تعلما نقديا .
٢. جعل التعلم من خلال المنهج تعلما إبداعيا .
٣. التنظـــيم الذاتـــى مـــن خلال عادات عقلية معينة فى التعامل مع المادة الدراسية .

وقد أوضح " إمابيل " ***Amabile*** ١٩٨٣ و " بركنز ***Prkins*** ١٩٨٤ أن العادات العقلية التى تجعل من التفكير أكثر إبداعية تتضمن :-

- تناول الموضوعات بحماس واستغراق حتى ولو لم يكن لها حل واضح .
- توسيع حدود القدرة والمعرفة دوما .
- توليد معايير خاصة للتقييم والسير على هديها .
- توليد طرق جديدة للنظر إلى المواقف تخرج عن نطاق المتعارف عليه .

وقد قامت العديد من إدارات التعليم بانتقاء أساليب مختارة بعناية من أجل تنمية التفكير من خلال المناهج الدراسية المتنوعة ، مثل :

- التركيز على الانتباه .
- المعالجة المركزة .
- تقوية التفكير .
- اكتساب الفكرة .
- تمييز الأنماط .
- استنتاج الأحداث محتملة الوقوع (الاستقراء) .
- تقويم الأدلة والشواهد .
- حل المشكلات العادية العامة .

جدول رقم (٥) تحديد الأساليب المختارة فى المناهج الدراسية

الأسلوب	الصف الدراسى	المحتوى الدراسى
تركيز الانتباه	أولى ابتدائى	إجراءا حفظ النظام فى حجرة الدراسة
المعالجة المركزة	ثانية ابتدائى	آداب اللغة
تقوية التفكير	ثالث ابتدائى	التأكيد على النظام والالتزام به
اكتساب الفكرة	ثالث ابتدائى	علوم
تمييز الأنماط	ثالث ابتدائى	قراءة
استنتاج الأحداث محتملة الوقوع	رابع ابتدائى	دراسات اجتماعية
استنتاج الأحداث	رابع ابتدائى	دراسات اجتماعية
تقويم الأدلة والشواهد	خامس ابتدائى	دراسات اجتماعية
حل المشكلات العادية	سادس ابتدائى	صحة

إن تنمية التفكير تقوم على ثلاث أسس رئيسة ، هي :-

- التعرف على مبادئ ومتطلبات صحية تستخدم فى التفكير .
- معرفة بعض التقنيات التى تساعد على استخدام الإمكانات العقلية .
- تحديد مشكلات التفكير المنهجى .

إن التنوع المعرفى من خلال أنشطة المنهج الدراسى يتيح لنا مجال المقارنة ، وإدراك الخصائص العامة ، والقواسم المشتركة بين جوانب الحياة المختلفة ، مما يتيح للعقل البشرى إمكانات جيدة لتأسيس أنماط جديدة مما يعنى دفع عجلة الحياة إلى الأمام ، وقد أظهرت إحدى الدراسات حول بعض المبدعين أنهم يميلون إلى أن يقرءوا أكثر من خمسين كتابا فى السنة .

وتذهب بعض الدراسات فى مجال آليات عمل الدماغ إلى أن العقل البشرى لم يستثمر منه حتى الآن إلا نحو ١٥٪ وإن الاستفادة من باقى إمكاناته الكامنة تحتاج إلى شروط تربوية وثقافية واجتماعية ، لابد من توفيرها وإلا ما أسهل أن ينصاع العقل لأمر العادة والإلفة والتطابق والمسايرة .

لا يستطيع العقل أن يعمل بكفاءة ما لم تأخذ من الوجود زاداً من المعنى ، فالمعرفة الجيدة هى التى تتيح للعقل نوعاً جيداً من العمل . وقد اكتشف الإنسان فى هذا العصر الكثير من العناصر والعلاقات ، ولكن ذلك قد لا يؤدى إلى (المرونة الذهنية) بصورة تلقائية ، بل قد يؤدى إلى إعطاء نتائج (تصلب الذهن) وتقلل من فاعلية التفكير ، فالعلاقات (اللينة) التى تربط بين كثير من الظواهر الإنسانية قد تتم قراءتها بصورة خاطئة ، وقد يظن أن الكشوف العلمية قد أدت إلى معارف يقينية جازمة ، مما يؤدى إلى تصليب المواقف أكثر فأكثر .

* المرونة الذهنية

ونعنى بالمرونة الذهنية قدرة العقل البشرى على إدراك الفروق الدقيقة بين الأشياء والمزاوجة المستمرة بين الأسس والأصول والمسائل الفرعية التخصصية وتعرية الألفاظ و المصطلحات مما يعلق بها من شوائب الاستعمال والتقليد من أجل بعث حيويتها فى الدلالة والإيحاء إلى جانب قدرته على التغلب على القولبه والنماذج الثابتة .

* مظاهر المرونة الذهنية :

١. إدراك العلاقات (المتدرجة) بين الأشياء .
٢. القدرة على إدراك الفوارق الدقيقة بين الأشياء .
٣. تقييم مصادر المعرفة بطريقة صحيحة وعدم الخلط بين المعارف الظنية والمعرف اليقينية .
٤. وهناك فرق بين معلومات مصدرها الاستقراء ، والأخرى مصدرها القياس .
٥. التمييز بين القيم الإضافية للفكرة .
٦. القدرة على ترتيب الأولويات بشكل جيد ، وإدراك العلاقات المباشرة وغير المباشرة ، والعلاقات الجدلية والخطية بين الأشياء .

* تقنيات التفكير(*) من خلال المنهج الدراسى :

المقصود بالتقنيات هنا مجموعة الأساليب والأدوات والإجراءات التى تساعد إمكاناتنا على الارتقاء ، وتحسن من كفاءة التفكير لدينا وتساعد على الرقى بالتفكير على حل المشكلات وطرح البدائل واكتشاف الخيارات واتخاذ القرارات ، من خلال :

* يمكن الرجوع إلى كتابنا . صلاح الدين عرفة . تفكير بلا حدود . عالم الكتب . ٢٠٠٦

١. تنمية الإبداع :

الإبـــداع يعـــنى التأليف بين الأفكار وتركيبها تركيباً فذاً ، وذلك حين تكـــون الثمـــرة العقلـــية اكثر من مجرد جمع مجموعة الأجزاء بل تتعدى ذلك لاكتشـــاف علاقة جديدة أو قانون أو تنظيم معرفى جديد ، أما التفكير الإبداعى هـــو تلـــك العملـــية التى تؤدى إلى الإتيان بشيء جديد لم يكن معروفاً — على مستوى ما من قبل وتخضع عملية الإبداع لعوامل أساسية ثلاثة هى :

- النشاط العقلى .
- الأبعاد الوجدانية (سمات الشخصية) .
- أنواع المناخ الملائمة للتفكير المبدع .

أن مـــثل ذلك يستدعى من القائمين على العملية التربوية برمتها التفكير بتغـــيير نظم التعليم وتحويلها من سياسة التلقين وتقديم المعلومات المعلبة الجاهزة ، إلى تعلـــيم يـــثير التســـاؤل ويعتمد على الاستنتاج ، كشرط ضرورى لتحسين التفكير وتنمية الإبداع .

ولعـــل مما يثير العجب فى النفس أن يكون من بين أهداف التعليم إعداد جيل من العلماء وأسلوب الإعداد لا يؤدى إلى بناء العالم ولكن يعمل على تخريج فـــئات مقوليه ونمطية وسطحية غير مهمومه بقضايا المجتمع ، وكل شغلها الشاغل البحث عن الرفاهية والمادية بأى وسيلة كانت .

٢. القصف الذهنى :

تعـــتمد هذه التقنية المنهجية على استخدام وتدريب الطلاب على إعطاء الأفكار من خلال جلسات توليد الأفكار مع تأجيل نقد ما يصدر عن الطالب من معلومات وتدريب الطلاب على حل المشكلات .

وهناك قواعد أربع تراعى فى عملية القصف الذهنى :

- ضرورة تجنب النقد أثناء جلسات الموقف التعليمى .
- إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار .
- الكم أساس فى توليد الأفكار .
- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها .

إن تدريب التلاميذ على التفكير الجيد كفيل بأن يجعل قدراتنا وإمكاناتنا الذهنية تعمل بصورة منظمة وواعية .

إن الطلاب والتلاميذ فى سياق الأحداث العادية يميلون أثناء المناقشة إلى استخدام نزعاتهم الشخصية ، بقدر استخدامهم لعقولهم ، فهم يميلون إلى التمسك بوجهات نظرهم واستبعاد وجهات النظر الأخرى .

ويستدعى تعليم مهارات التفكير عدداً من التغيرات الهامة والتى يجب أن يراعيها المعلمون وصانعوا المناهج الدراسية فى المناهج ، وفى إدارة الموقف التعليمى ، وهى :

- مزيد من الإصغاء للآخرين وقليل من الحديث.
- استخدام التفكير للاستكشاف بدلاً من استخدامه لتدعيم وجهة نظر معينة أو للدفاع عنها .
- استخفاف بآراء الآخرين أقل وتسامح أكثر إزاء وجهات النظر الأخرى.
- استخدام أشكال من التفكير غير تلك التى تستخدم فى النقد .
- معرفة ما ينبغى عمله بدلاً من انتظار تلقى فكرة ما وابتعاد أقل عن صلب الموضوع .
- مزيد من الرغبة فى التفكير فى الموضوعات الجديدة بدلاً من رفضها أو نبذها على اعتبار أنها سخيفة .
- مزيد من الثقة .

◆ **مشكلات تعطل التفكير المنهجى :**

١. الانتقال من موضوع إلى آخر لأدنى علاقة ربط بينهما .
٢. المعرفة القاصرة تعطل الإمكانات الذهنية الجيدة (كمياً ونوعياً)
٣. النظرة التجزيئية .
٤. المهارة اللفظية ليست ميزة فى كل الأحوال .
٥. التمركز حول الذات
٦. السلم الزمنى أى النظر للموضوع من حيث شريحة زمنية ضيقة .
٧. الأحكام السابقة .

مـــن خـــلال ما سبق يتبين أن أساليب تدريس التفكير ، بعد اختيارها بشكل شامل ، تحث الطلاب على الأداء الجيد بشكل عام ، وتحسن مستوى أداء الطـــلاب فى الاختبارات المقننة مما يتطلب من المديرين والمدرسين وأولياء الأمور أعاده التفكير فى الأهداف التربوية ،وأساليب التدريس ونظم التقويم ووضع خطة لتحسين المدرسة تؤكد على تبنى استراتيجيات تنمية التفكير .

◆ **كيف تفكر فى عملية التفكير عبر المنهج الدراسى :**

يـــرى كثير من التربويين أن تعليم الطالب كيف يفكر تماثل بقيمتها عملية تعلـــيمه أى مجمـــوعة مـــن المهارات حيث أن مهمة المدرس هى تحليل الأنشطة المعقـــدة إلى أجزائها ، ثم عرض وبيان كيفية أداء كل جزء ، مع إتاحة الفرصة الكافية للتدريب ، وبعد ذلك توفير التغذية الراجعة .

◆ **المجال المعرفى والتدريس من اجل تنمية التفكير عبر المنهج الدراسى :-**

ويمـــثل المجال لمعرفى محوراً فى عملية تدريس المنهج من اجل تنمية التفكير، والـــتفكير بشكل عام هو " سلسلة من العمليات العقلية يقوم بها المخ البشرى لاختـــزان المعلـــومات وتذكـــر المعـــرفة المكتســـبة " .

أو هــو " سلسلة من الأنشطة العقلية التى يقوم بها المخ البشرى عند تعرضه لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو اكثر من الحواس الخمس : اللمس ، البصر ــ الســمع ، الشم ، التذوق " ، التفكير بمعناه الواسع والشامل يعنى " البحث عن المعــنى من خلال الخبرة أو الموقف ، وقد يكون المعنى واضحاً جلياً ، وقد يكون غامضاً يتطلب الوصول إليه تأمل وإمعان نظر فى مكونات الموقف أو الخبرة التى يمر بها الفرد (التلميذ).

ويــتكون المجال المعرفى من عدة مكونات هى : الملاحظة ، الانتباه ، التعلم ــ الذاكرة ، التعليل ، اللغة ، الإحساس ، العاطفة .

ويهــتم التربويون اهتماماً اكبر فى هذا المجال بالقدرات التحليلية للتفكير الــناقد . كما ولدّ التقدم التقنى وما نتج عنه من أدوات ومصادر تعليمية أفكارا جديــدة تــتعلق بالعقل والذكاء والوصلات العصبية وفيزيقياً الإدراك مما أدى لظهــور نظــريات جديدة تتعلق بعمل العقل وأبعاد الذكاء مثل نظرية " جاردنر وهتج *Gardner & Hatch* " عن الذكاءات المتعددة .

■ الذكاءات المتعددة والمنهج الدراسى

أشــار جاردنــر فى كتابه أطر العقل " ***frames of mind*** " إن المخ الواعــى يعمل من خلال سبعة أشكال على الأقل من العمليات فى مختلف أجزاء المــخ فى حــين أن هذا العدد وصل الآن إلى اثنا عشر على الأقل . وقد حدد جاردنر العديد من أنواع الذكاءات وفقا لما يلى :ـ

١ـ الذكاء اللغوى اللفظى :

ويظهــر فى قــدرة التلميذ على التعامل مع الألفاظ والمعانى والكلمات واستخدامها بكفاءة شفهيا وكتابيا .

٢-الذكاء المنطقى الرياضى :

ويشير إلى قدرة التلميذ على استخدام الرقم ، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية فى البناء الافتراضى(بما أن .... إذن ...)

٣- الذكاء المكانى البصري :

ويشير إلى قدرة التلميذ على ملاحظة العالم الخارجى بدقة وتحويله إلى مدركات حسية ، ومظهر هذا الذكاء هو الصورة .

٤- الذكاء الطبيعى :

ويشير إلى قدرة التلميذ على الاهتمام بالكائنات الحية المحيطة بنا والقدرة على التعامل مع البيئة باحترام ومظهر العلاقة مع البيئة .

٥- الذكاء الوجودى :

يشير إلى ميل ونزعة التلميذ نحو العمق فى الأسئلة المرتبطة بالحياة (الوجود - البناء - الفناء) .

٦-الذكاء الجسمى / الحركى :

ويشير إلى قدرة التلميذ على استخدام أعضاء جسده للتعبير عن أفكاره ومشاعره مثل الرياضيين والممارسين لألعاب الهواء ، والمثالين والنحاتين والميكانيكيين والجراحين .

٧- الذكاء الموسيقى الإيقاعى :

ويشير إلى القدرة على إدراك وفهم الموسيقى والتحليل الموسيقى والتعبير الموسيقى نقدا وتأليفا وعزفا

٨-الذكاء الاجتماعى :

ويشير إلى قدرة التلميذ على ملاحظة وفهم الآخرين ومعرفة دوافعهم وكيفية أدائهم لأعمالهم وكيفية التعاون معهم ، واستيعاب حاجاتهم .

٩- الذكاء الشخصي / الاستقلالي :-

ويشـــير إلى قـــدرة التلمـــيذ على معرفة ذاته والتكيف معها والتصرف بطريقة ملائمة لمعرفة الذات .

▪ المنهج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة

يتميز المنهج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة بما يوفره للمتعلم من فـــرص للإدراك والوعي الذاتي واكتساب المهارات الأساسية ، ومن أهم سمات منهج الذكاءات المتعدد :-

أولا : في مجالات المعرفة :-

الـــربط بين مجالات المعرفة بعضها البعض من خلال تقديم نماذج تحاكي الواقـــع المحـــيط بالمتعلم من خلال موضوعات تتجاوز حدود المفاهيم التقليدية وتـــتداخل مـــع الموضوعات والمهارات التي يمكن أن تتواجد بصورة طبيعية في الحياة .

ثانيا : دور المعلم :-

حـــيث يخـــتلف دور المعلم ، فهو ينتقل من ذكاء إلى آخر أثناء تقديم مجالات المعرفة ، ويمكن أن يدمج ويجمع بين الذكاءات بطرق مبتكرة من خلال الحـــديث أو الكـــتابة على السبورة أو الرسم أو عرض الأشرطة ، أو ***CD*** لإثراء الأفكار لدى المتعلم .

ثالثا : البيئة العلمية :-

تـــنظم البيـــئة التعليمية بالشكل الذي يـــسمح للمتعلم بممارسة الأنشطة المرتبطة بالذكاءات المتعدد ، وبما ينمي هذه الذكاءات من خلال محتويات المنهج ، ومن أفضل الطرق نظام الأركان التعليمية بحيث تحوي بيئة التعلم على سبع أو تســـع أركـــان كـــل ركن خاص بنمط من الذكاءات ، ويحوي موادا تعليمية وأنشطة يقوم به المتعلم .

- **المبادئ الأساسية لمناهج التعليم وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة :**

١- التدريس من أجل تنمية الشخصية :

فالهدف الأساسي هو تنمية وصقل شخصية المتعلم بما يحقق التميز فى الخبرات الدراسية ، ويتطلب ذلك أدوات قياس متكاملة ومتنوعة ، ويقاس تقدم المتعلم وتحقيقه للأهداف وفق نظرية الذكاءات المتعددة من خلال المشاركة والإسهامات الفردية (الأداء الشخصى) وفق أفضل المعايير التربوية الخاصة بعمليق التعليم والتعلم .

٢- الفهم والتميز الشخصى :-

من خلال التركيز على تنميو قدرات التلاميذ الدراسية ، وصياغة الأهداف التى تحقق أفضل تعلم للمادة الدراسية ، وتصميم أنشطة متعدد الأوجه والجوانب ؛ مما يجعل التلميذ يفكر تفكيراً نقديا ويقوم بحل المشكلات ويهتم النموذج الذى يصممه المعلم لمساعدة التلاميذ على الفهم والتميز من :

- مشروعات تركز على قضايا العالم الطبيعى حول التلميذ .
- الخبرات الأصلة لناتجة عن عمليات التعلم .
- تنمية القدرة على الأحساس بالمشكلات ومواجهتها
- مواجهة المخاطر التى يشعر بها التلاميذ
- تحسين وتنمية وتطوير مستويات الأداء لدى التلاميذ

٣- المهارات الأساسية : *Basic skills*

ويتم ذلك من خلال

- بناء مهارات أساسية فى المواد الدراسية ، وتنمية القدرة على التعامل مع الموضوعات الدراسية المركبة .

- تصميم التدريس القائم على التعلم من خلال الاستفادة من الخبرات التعليمية المتعددة
- تنمية قدرة التلميذ على الترجمة من لغة لأخرى وفهم النص وحل المشكلات .
- تنمية مهارات البحث والتقصي من خلال إدارة الحاسب الآلي وبرنامجه .
- الاستفادة بصورة ذاتية مما يتلقاه من برامج دراسية .

٤- تنمية القدرات العقلية المعرفية : ***Cognitive Abilities***

- وضع الإطار العام الذى يمكن من خلاله تنمية قدرة التلميذ على البحث والاستكشاف والابتكار وحل المشكلات بنفسه واكتشاف الأفكار الجديدة .
- التكامل بين العلوم التطبيقية والعلمية مثل الرياضية والعلوم والأداب والإنسانيات والاجتماعيات .
- تنمية مهارات الطالب الأكاديمية والشخصية الذاتية والقدرة على الإبداع ، بالإضافة إلى تنمية طرق عديدة لدى الطالب تسهم فى التعرف على العالم المحيط بالطفل والتعامل مع الأنظمة المتعددة والمعقدة أو المركبة من حوله والتفاعل والتحاور الخلاق مع البيئة التى يعيش فيها الطفل .

٥- التعلم التعاونى : ***Cooperative Learning***

حيث يعمل التلاميذ من خلال العمل الفريقى ، واستثمار الأدوات المتاحة فى البيئة المحلية واكتشاف المعلومات وحل المشكلات والإطلاع ، ويتم

تنظيم مهام التعلم التعاوني من خلال طرح العديد من الأسئلة المعقدة التي تسهم في إظهار القدرات المتعددة واشتراك أكثر من متعلم .

٦- تنمية الشخصية :

من خلال إكساب المتعلم قيم واتجاهات كتحمل المسئولية والأمانة والأخلاق واحترام الآخرين ومراعاة المشاعر ، في ضوء ذلك يتم تصميم إطار عمل يمكن من خلاله تنمية القيم الجمالية والأخلاقية لدى الطالب ، وتحقيق تعلم أفضل ، وتأهيل المتعلم لأقصى طاقات النمو وفق قدراته واستعداداته ومعدلات نضجه وتعلمه .

٧- الإندماج والتفاعل مع المجتمع وقضاياه :

من خلال المشاركة المجتمعية وحماية البيئة دراسة مؤسساتها والتواصل مع خبراء البيئة .

٨- التقييم الأصيل :

من خلال معايير واضحة ومحددة لكل متعلم ووضع توقعات لأداء المتعلمين ، ومؤشرات سلوك التلاميذ الدالة على التعلم وصياغة معايير قومية لتقويم الأداء داخل الصف وخارجه ، بالإضافة لتنوع الأداء الخاص بالمتعلم ، والاهتمام بسجلات الأداء " البورتفوليو " ***Portfolio*** لدراسة تقدم المتعلم في الدراسة .

- **تصميم المنهج الدراسي ونظرية الذكاءات المتعددة :**

عند تنظيم المنهج الدراسي في ضوء نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة (***MI***) يمكن مراعاة عدة خطوات أساسية .

- التركيز على هدف أو موضوع معين .
- طرح أسئلة اساسية في الذكاء المتعدد .
- وضع الاحتمالات والبدائل في الاعتبار .

- اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة .
- وضع خطة متابعة .
- تنفيذ الخطة

من خلال جمع المواد والأدوات اللازمة واختيار وتحديد الوقت الملائم وتنفيذ الخطة ، ويتم التعديل حسب التغيرات المتوقعة .

ويوجد العديد من المداخل الخاصة بنظرية الذكاءات المتعددة أنظر " **أماني خميس ٢٠٠٢** " ومنها :-

١) المنهج القائم على إثنى عشر ركن أساسي للتعلم :

يقوم على تنمية كل ذكاءات الطفل ، كل واحد وفق اهتماماته حيث أعدت تلك المناهج وأهدافها بأسلوب يحقق التوافق لاهتمامات الطفل الفردية ، فيقدم المحتوى الأكاديمي من خلال اثنتا عشر ذكاءات مع تدريب التلاميذ على الاختيار الذاتي وفق نمط التعلم المناسب لكل منهم .

٢) المنهج القائم على المشروعات : ***Projects***

المنهج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن يخطط وينظم موضوعاته في شكل مشروعات حقيقة تتعلق بالمواقف الحياتية التي يمر بها التلميذ وتجعله في خدمة ذاته ومن حوله ؛ فالمشروعات تعد التلاميذ لمواجهة الحياة المستقبلية ، كما أن الأطفال يجب أن يكتسبوا معلومات ومهارات بطريقة جيدة عندما يكتسبونها من خلال مواقف واقعية ، واكتشافهم لعناصر ومكونات بيئاتهم يعد المشاركة في خبرات الحياة ، بحيث يشترك التلاميذ في أنشطة مرتبطة بشخصياتهم وذات قيمة للآخرين .

٣) **المنهج القائم على الأهداف :**

يقـيم المعلمـون مؤتمرات لصياغة الأهداف مع التلاميذ وأولياء الأمور ويبدأ المعلم الاجتماع أو المؤتمر بالسؤال عن ماهية الأغراض والأهداف التى يريد التلميـذ إنجازهـا ووزنهـا النسبى لدى أولياء الأمور ، وفى النهاية يصل المعلم والتلامـيذ وأولياء الأمور إلى تحديد الأغراض ، والأهداف ذات القيمة والأهمية لهـم . ثم يقـوم المعلـم بتخطيطها فى صورة مناهج وبرامج دراسـية تعتمد على الذكاءات السبعة فى المحتوى والأنشطة التعليمية مما ينمى ذكاءات التلاميذ

٤) **المنهج القائم على الأنشطة المصاحبة :-**

وفيه تقدم أنشطة إثرائية لموضوعات متنوعة فى ضوء الذكاءات المتعددة حـيث يمـارس التلاميذ ما يختار كل منهم من الأنشطة وفقا لميوله وقدراته ونمط ذكائـه ، وهـى أنشطة اختيارية قد تكون أسبوعية أو يومية ، وتعمل على تنمية ذكاءات التلاميذ .

٥) **المنهج القائم على الفهم :**

ويعـتمد علـى تخطيط أنشطة تعلم ذاتى وفق نمط التعلم المفضل لدى التلميذ بحيث تتضمن تلك الأنشطة التعليمية على الذكاءات المختلفة ، وتتضمن أنشطة الفهم هذه أدوات ووسائل وخبرات تساعد على التعلم بفاعلية .

٦) **المنهج القائم على الفنون :-**

وهـى مناهج تتضمن قدرات موسيقية وبصرية وحركية يجب أن تكون مسـاوية حجما ووقتاً . كما هو مقرر المناهج العلمية والأدبية . كما أن الفنون توفر نماذج مهمة للأنظمة التى تمثلها وتفسرها وتوصله للعالم على أنها تركز على

الــذكاء المكـــانى الفـــنى من خلال المنهج كمدخل لتطوير باقي الذكاءات لدى التلاميذ

ويفكر التلاميذ حسب أنماطهم فلكل تلميذ نمط معين هو الأكثر شيوعا لديــه فاللغويـــون يفكرون بالكلمات والمنطقيون بالمنطق والجسميون بالحركة ، والإيقاعـــيون بالألحان ، والاجتماعيون يستخدمون أفكار الآخرين ، والتأمليون عـــبر الطبـــيعة ، ولكــــل ذكاء من الذكاءات المتعددة نمط تعليم خاص ، حيث حددت " ريتا دان - ***Rita Dunn*** " هذه الأنماط فى :

١- **نمـط الـتعلم اللغـوى** : ويفضل أصحابه التعلم عن طريق فهم معانى كلام المتحدث .

٢- **نمـط الـتعلم اللغوى المرئى** : ويفضل أصحابه رؤية الكلمات مكتوبة سواء فى الكتب أو على السبورة أو فى بطاقات أو رسوم بيانية .

٣- **نمـط الـتعلم الرياضـى (الرقمى) اللفظى** : ويفضـل أصحابه التعلم عن طريق الأرقام والشرح الشفوى .

٤- **نمـط التعلم الرياضى المرئى (العملى)** : ويفضل أصحابه التعلم عن طريق رؤية الأرقام مكتوبة .

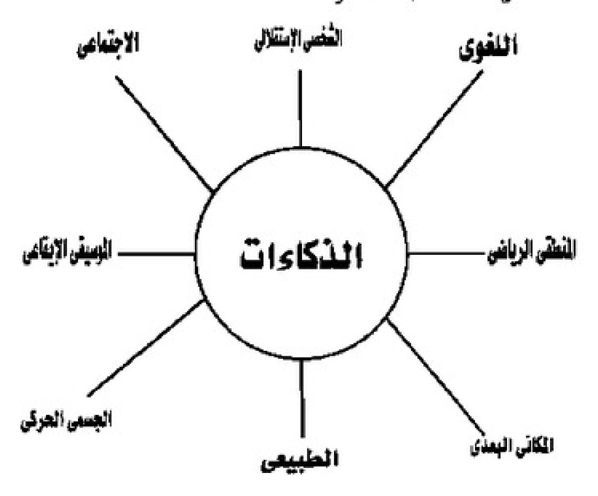
٥- **الـنمط الحركـى المـركب** : ويفضل أصحابه التركيبات ذات الثلاث أبعاد ، ويميلون للعلم بالخبرة الحسية .

٦- **نمط التعلم الفردى** : ويفضل أصحابه العمل الفردى (الاستقلالى).

٧- **نمط التعلم الجمعى** : ويفضل أصحابه التعلم مع الآخرين والعمل فى مجموعات وبصورة تعاونية .

٨- **نمط التعلم اللفظى** : ويفضل أصحاب هذا النمط مشاركة المعلومة عن طريق إخبار الآخرين ويتعلموا أفضل عن طريق الاستماع والحديث مع الآخرين .

٩- **نمط التعلم عن طريق التعبير الكتابى** : ويفضل أصحابه التعلم بالمشاركة الكتابية للمعلومة .



شكل (١٦) الذكاءات المتعددة

◆ التدريس لتنمية التفكير والمستويات المعرفية العليا فى المنهج الدراسى :

تمثل المستويات المعرفية العليا فى وعى التلميذ أو معرفته بعملياته الإدراكية واستنتاجه ثم قدرته على تنظيمها والاستفادة منها فى شكل تغذية

راجعـــة . وحتى يتعلم التلميذ كيف ينبغي عليه أن يتعامل مع نوعين من المعرفة ، وهما :

النوع الأول :

الـــتفاعل والـــتعايش مـــع المحيط الذى يعيش فيه المتعلم وممارسة مسئولياته تجاه هذا المحيط .

النوع الثاني :

الدور الفاعل والفعال فى إدارة عملية الفهم لمحتوى المعرفة وتنظيم مهارات تلك العملية ودورها فى حل المشكلة المطروحة .

- **تدريس المنهج لتنمية التفكير وقوة الإرادة :**

الـــبعد الـــثالث للتدريس لتنمية التفكير يتعلق بقوة الإرادة أى محاولات الفـــرد المستمرة للاستفادة بخبراته التي تعلمها أو التي يتعلمها ومظاهر السلوك التى تتعلق بالدوافع والاتجاهات نحو التعليم والتعلم أى عملية البحث عن المعنى فيما تم تعلمه أو فيما سيتم تعلمه .

- **تدريس المنهج لتنمية التفكير وعلاقته بإشكالية المعرفة :**

تتمثل إشكاليات المعرفة المتعلقة لتنمية التفكير و البحث فى طبيعة محتوى المعـــرفة وبنيتها التركيبية ، وطرق تصنيف المعرفة وملاءمة طرق التدريس لمحتوى المعـــرفة والمخـــرجات المتوقعة فى أداء المتعلم وعلاقة ذلك كله بعملية التدريس والتعلم .

فالـــتطورات الحادثة فى مجال المنهج الدراسى والتدريس وما واكبها من ظهـــور مفاهـــيم جديدة وما يواكبها من النقد أدى إلى ضرورة مواكبة التدريس

هذه التغيرات والتطورات خاصة فيما يتعلق بتعليم التفكير وعملياته ومهاراته وتضمينها محتوى المعرفة المدرسي وأساليب التفاعل الصفي والتخطيط للتعليم وأساليب القياس والتقويم .

◆ **خصائص التدريس فى المنهج الدراسى من اجل تنمية التفكير :**

يتميز تعليم التفكير بخصائص يمكن إجمالها فيما يلى :

١. التفكير سلوك هادف ولا يحدث فى فراغ أو بلا هدف .
٢. التفكير سلوك تطورى يزداد تعقيداً وحذقاً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
٣. التفكير الفعال هو التفكير الذى يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها ، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة .
٤. التفكير الفعال يتحقق من خلال المران والتدريب .
٥. يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التى تضم الزمان والموقف أو المناسبة والموضوع الذى يجرى حوله التفكير .
٦. يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة منها (لفظى ، رمزى ، كمى ، مكانى ، شكلى) ولكل منها خصوصيته.

◆ **خطوات التدريس من اجل تنمية التفكير عبر المنهج الدراسى :**

تتضمن عملية التدريس من أجل تنمية التفكير العديد من المهارات والمستويات المعرفية العليا والتى تشمل :

- عملية التخطيط .
- عملية التنفيذ .
- عملية المراقبة .
- عملية التقويم .

ويمكن للمعلم تطبيق ذلك داخل المدرسة من أجل تنمية قدرات التلاميذ التفكيرية ، من خلال :

أولاً : عرض محتوى الدرس فى صورة مشكلات :

- يناقش مشكلة ما مع التلاميذ وطبيعتها ومظاهرها .
- يساعد التلاميذ على فهم أبعاد المشكلة من خلال توجيه الأسئلة كمحفزات للبحث والتحرى واكتساب مهارات التفكير .
- يشجع التلاميذ على مناقشة الحلول المحتملة للمشكلة .

ثانيا : التفاعل من أجل اكتساب مهارات التفكير :

- ملاحظة التلاميذ
- توجيه وطرح الأسئلة المفتوحة .
- الارتقاء بالأسئلة للمستويات التى تحدد تفكير التلميذ .
- استخدام أفكار غير تقليدية فى تعليم مهارات التفكير كالطرائف ، الألغاز ، الأحاجي والقصف الذهنى ..... إلخ .
- مساعدة التلاميذ من خلال إعطاء تلميحات محدودة حول المشكلة تثير لديهم أفكار نحو الحل .
- التأكد من مراجعة التلميذ لاستجاباته وأساليبه .
- تقديم مشكلة إضافية للتلميذ الذي يتغلب على المشكلة التى قدمت له أولاً حتى يستمر فى أدائه .

ثالثاً : بعد الانتهاء من عملية العرض والتفاعل الصفى :

- مناقشة الحلول التى قدمها التلاميذ .

- طـرح أسـئلة تساعد على تحديد ووصف الأساليب المستخدمة فى حل المشكلة .
- توسع مجال المشكلة المطروحة واختيار مشكلات فرعية متصلة بها .
- مناقشة ومعالجة الخطاء التى وقع فيها التلاميذ وأسباب ذلك .
- مناقشة العقبات المحتملة التى قد تواجه التلميذ فى مواقف متشابهة .
- حـث التلاميذ على كتابة مشكلات مشابهة للمشكلة الأولى ومقارنتها وتحديد أوجه التشابه والاختلاف .
- حث التلاميذ على صياغة أسئلة حول المشكلة .
- حـث التلامـيذ على التعاون فى سبيل حل المشكلة وتصميم مشكلات أكثر عمقاً من التى درسوها .

وهـنا يكـون دور المعلم كمحفز وكمثير للتساؤل والاستفهام ومتابعة تقـدم التلامـيذ مـن خلال الارتقاء المعرفى ، كما يقع عليه دور تعزيز الأداء الفكـرى واستثارة أفكار جديدة لدى التلاميذ . وهنا يكون المعلم وسيطاً موثوقاً بـه . ممـا يشـكل مواقف إيجابية للتفاعل والتعاون الإيجابى بينه وبين التلاميذ ، ويتطلب ذلك مصادر وموارد ومواد تعليمية وبيئة صفية نشطة ومؤثرة .

إن فهم المعلم لأدواره ومهامه داخل حجرة الصف يمثل حجر الزاوية فى تنمـية الـتفكير وتطوير قدرات التلاميذ المعرفية العليا . وعليه أن يفهم جيداً الأدوار والمهام والأنشطة المطلوبة من التلاميذ من حيث :

- ماذا يعمل التلميذ بالمعلومات المقدمة له ؟
- ماذا يشعر التلميذ تجاه تلك المعلومات ؟

- كيف يربط التلميذ المعلومات الجديدة بمعلوماته السابقة ؟

◆ **مجالات التدريس من أجل تنمية التفكير عبر المنهج الدراسي :-**

المجال الأول : هو أن مهارات التفكير ليست مجرد إضافة معلومات فى محتوى المعرفة ولكنها عملية إدراكية اجتماعية تركز على مهارات تعلم التلميذ واكسابه للمعرفة .

المجال الثانى : أن تعليم التفكير ضمن المنهج الدراسى يُعد عملية ديناميكية تدفع التلاميذ للتفاعل والمشاركة مع الآخرين ، وتعلم التفكير هنا يعد عملية اجتماعية تبدأ من الواقع المحسوس وتتجه إلى التجريد .

المجال الثالث : أن تعلم التفكير فى منهج معين يوظف الطموحات الشخصية لدى التلميذ فى عمل علمى متميز من خلال أساليب المشاركة المباشرة . فالحافز يدفع التلميذ للمشاركة والنجاح .

المجال الرابع : أن التفكير وتعليمه يتطلب فهماً جيداً لبنية محتوى المادة الدراسية وتنظيمها وتتابعها بما يسهل مهمة التلاميذ فى العمل المرن عبر المادة الدراسية .

ويتطلب ذلك من المعلم دوراً جديداً ابتكارياً وميسراً للتعلم وتخطيطاً وفهماً للمهام والدوار لكل عناصر عملية التدريس .

◆ **كيفية تدريس عمليات التفكير عبر المنهج الدراسى :**

توجد طرق عديدة لتدريس خطوات واستراتيجيات التفكير عبر المنهج الدراسى . وتنقسم تلك الطرق لمجموعتين هما :

المجموعة الأولى : تهتم بتدريس عمليات التفكير بشكل مباشر من خلال محتوى مقرر دراسى ويمثل ذلك الأسلوب التقليدى .

المجموعة الثانية : تهتم بتدريس عمليات التفكير بطريقة وشكل غير مباشر وضمني من خلال تقديم مهارات مرتبطة بعملية التدريس ويمثل ذلك الأسلوب الحديث .

ويمكن تعليم التفكير وتدريسه من خلال خمس مراحل لاستراتيجية " بيير *Beyer* " والتي تتمشى مع التدريس المباشر من خلال المحتوى الدراسي ، وهذه المراحل هي :

- **المرحلة الأولى :**

يبدأ المعلم بتقديم الإستراتيجية (*)،وفي هذه المرحلة يتم وصف عرض الاستراتيجية وخطواتها وتوضيح متى ، وكيف تستخدم الاستراتيجية ، فإذا قام المعلم بتقديم استراتيجية تلخيص لمحتوى معين ، ينبغي عليه أولاً أن يعرضها على التلاميذ مع توضيح خطواتها خطوة خطوة على انفراد ، وكيف يمكن للتلاميذ استخدام تلك الخطوات في الحصول على المعلومات .

- **المرحلة الثانية :**

يبدأ التلاميذ تجريب الاستراتيجية من خلال محتوى دراسي محدد مألوفاً وشائقاً من خلال توليفة من المهام والأدوار المحددة .

- **المرحلة الثالثة :**

هي مرحلة يقوم التلاميذ فيها بالتفكير حول ما يدور بأذهانهم بعد مرورهم بملخص الاستراتيجية وفهمهم لأهدافها ، وذلك بطريقة تعاونية .

(*) الاستراتيجية " كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية ستراتيجيوس وتعني فن القيادة أو فن توزيع القوات في أرض القتال وفي التعليم تعني الاستراتيجية جميع الاجراءات والقواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بما يتبعه المعلم من إجراءات بغرض تحقيق أهدافاً محددة " وتشمل الاستراتيجية : أهداف التدريس – تحركات المعلم – تنظيم التدريس – إدارة الصف – تنظيم بيئة التعلم – استجابات التلاميذ .

- **المرحلة الرابعة :**

ويسمح فيها للتلميذ بإجراء تعديلات على الاستراتيجية ومراحلها نتيجة مـا يكتشفونه خلال ممارسة مهام التعلم والتى قد تأتى فى صورة إضافة خطوات جديدة أو دمج خطوات أخرى معاً .

- **المرحلة الخامسة :**

يقوم من خلالها التلاميذ بتعديل الخطة التى تم تنفيذها مع التفكير العميق فيها والبحث عن جدوى كل خطوة من خطواتها .

أما أسلوب تدريس عملية التفكير بشكل ضمنى غير مباشر فيبدو كاتجاه آخـر حـيث يرى المتخصصين فى هذا المجال أن عملية التفكير لا تحدث بشكل منفصـل ومستقل عما يحيط بها . فعلى سبيل المثال فى حصة الاجتماعات حينما يطلـب المعلـم مـن تلاميذه إستقصاء أسباب إختلاف أنماط الحياة فى البيئات الطبيعية المتنوعة فهو يحث تلاميذه على التفكير المتشعب والتحرى والاستقصاء والملاحظة وجمع المعلومات وتحديد اوجه الشبه والاختلاف .

جدول (٦) تتابع تعلم تنمية مهارات التفكير

	المواد الدراسية				
١٢	تحديد الهدف - تعرف البدائل ترتيب البدائل - تقويم البدائل	- الأخطاء المنطقية - التناقض المنطقي	- التعرف على المشكلة تحديد المشكلة - إعادة صياغة المشكلة - اختبار الحلول	- تحليل العلاقات - تركيب منطقي - تقويم	- تعريف المفهوم - اكتشاف الأمثلة - اكتشاف خصائص مشتركة
١١	- اختيار البدائل المناسبة		- تنفيذ الخطط للحلول - تقويم الحلول		- تصنيف خصائص - تحديد خصائص
١٠		- الحكم على قوة الحوار	- انتقاء حلول معينة		
٩	تحديد الهدف - التعرف على البدائل - ترتيب البدائل - تقويم البدائل	- التمييز - الفروض	- تعرف المشكلة - طرح المشكلة - صياغة المشكلة	- تحليل اجزاء - تركيب مكونات - تقييم	- ملاحظة مقارنة - تصنيف
٨	- اختيار البدائل المناسبة		- اختبار الحل - تنفيذ الحل		ترتيب تميز
٧		- التعرف على سلسلة حوارات			
٦				- تحليل مكونات - تركيب مكونات - تقويم	- إعطاء أمثلة للمفاهيم
٥	- تحديد الهدف - اكتشاف البدائل - تحليل البدائل اختيار البديل المناسب	- التعرف على مكونات الحوار - النتائج والأسباب	اكتشاف المشكلة اختيار خطة بحث المشكلة اختبار الحلول		- تعرف خصائص مشتركة للمفهوم
٤			- تنفيذ الحلول تقويم الحلول		تصنيف مفاهيم ربط خصائص
٣					
٢		- ادعاء الحقيقة عدم الارتباط بعلاقة			ملاحظة مقارنة تصنيف ترتيب تميز
١		عدم الارتباط بعلاقة			
الروضة					التصنيف الترتيب
المهارات	اتخاذ القرار	التفكير الناقد	حل المشكلات	- التحويل - التركيب - التقويم	المهارات الأساسية

◆ **أساليب فى التدريس من أجل تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسى:**

أولاً : تعليم استراتيجيات التعلم :

١. التركيز على الانتباه والتدريب عليه لمدة طويلة .

٢. المعالجة المركزة لإنعاش الذاكرة والتأكيد على جمع ومعالجة المعلومات بعمق .

٣. تنشيط الذاكرة فى مساعدة التلاميذ على استدعاء المعلومات الأساسية .

٤. تقوية التفكير من خلال توجيه الاتجاهات الإيجابية فى التفكير بما يلائم قدراقم واستعداداقم .

٥. تحديد الهدف من خلال مساعدة التلميذ على تحديد وجهة نظره الخاصة حول ما أنجزه .

٦. تحمل المسئولية : تعزيز قدرة التلميذ على التعلم المستقل .

ثانيا : تعلم وتدريس التفكير من خلال المحتوى الدراسى :

١. اكتساب المفهوم من خلال عرض أو تقديم طريقة معينة من اجل فهم أفكار جديدة .

٢. تطوير المفهوم من خلال تزويد التلاميذ بطريقة معينة فى سبيل فهم الأفكار بصورة أعمق .

٣. تتميز الأنماط وإدراكها بواسطة تحسين قدرات التلاميذ على عملية التنظيم وفهم المعلومات بشكل جيد .

٤. تميز الأنماط الدقيقة وإدراكها من خلال التوسع فى فهم معلومات اكثر من السابقة .

٥. التدريس للتلاميذ بطريقة تهدف لدمج وتوحيد كمية تعلم مهارات جديدة .

٦. **الأسلوب الإجرائي** : وهو تعريف التلاميذ كيفية تعلم مهارات جديدة .

ثالثاً : تعليم استراتيجيات الاستنتاج والاستدلال :

١. **الاستنتاج القياسي** : يتم من خلال تهيئة لاكتشاف العلاقات والارتباطات بين الأفكار .

٢. **الاستقراء** :يقوم من خلاله التلميذ باستنتاجات محتملة الوقوع (تنبؤات) من خلال الملاحظة والمشاهدة ويقوم المعلم خلال ذلك بمساعدة التلاميذ على إدراك العلاقات والربط بين البيانات والمفاهيم .

٣. **تقييم الأدلة والشواهد** : والمؤشرات من خلال تطوير قدرة التلاميذ على تحليل المعلومات والتأكد من دقتها وصلتها بعضها .

٤. **اختبار قيمة المعلومات** : باستخدام التحليل الموضوعي لوجهات النظر المتباينة حول المواضيع المثيرة للجدل .

٥. **تعلم الأنماط غير الكلامية** :مثل تحديد المفاهيم الرقمية والمكانية واللغوية .

٦. **تحليل المعلومات** :والتوسع في تفاصيلها من خلال تعليم التلاميذ القراءة الناقدة .

٧. **حل المشكلات** :من خلال نظم التحليل للمشكلة وأبعادها ودراسة أساليب الحل الملائمة .

٨. **حث التلاميذ على التفكير بطريقة غير مألوفة** : وإنتاج الأفكار على غير مثال .

مما سبق تلاحظ عزيزى الطالب أن أساليب تدريس التفكير تتعدد وتتنوع حسب فلسفتها وتوجهاتها ومن بين الاتجاهات الحديثة أيضا فى مجال التدريس من اجل تنمية الفكر :

١- **إيجاد بيئة تعليمية محفزة على التفكير** وهذه البيئة فضلا عن أبعادها الطبيعية الفيزيقية ومكوناتها المادية والبشرية فيمكن ابتكار أنشطة تعليمية جديدة مثل الجريدة المدرسية والصحيفة الطائرة وإقامة الندوات والمهرجانات وبرامج اللقاءات العلمية والثقافية والمناظرات مع تصميم خطة ملاءمة لتنفيذها على مدار الفصل الدراسي .

٢- **تشجيع عملية التفكير فى الصف الدراسى من خلال** :

أ- تصميم دروس تتناول عدد قليل من المواضيع لا من تغطية سطحية لعدد كبير من المواضيع .

ب- عرض دروس مترابطة ومتتابعة منطقيا .

جـ- إتاحة الوقت الكافى للتفكير قبل الإجابة على الأسئلة .

د - وجيه أسئلة تتحدى تفكير التلاميذ وتنمى مستويات المعرفية العليا .

هـ - أن يجعل المدرس من أدائه نموذجيا للتفكير المنظم والمنطقي والمبدع باعتباره قدوة للتلاميذ .

و- تقدم الشرح مع ذكر المبررات المؤيدة من اجل تدعيم الآراء لدى التلاميذ .

- **معوقات تدريس التفكير عبر المنهج المنهج الدراسى** :

- دور المعلم كصاحب الكلمة الأولى والأخيرة فى الصف والاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر أساسي وحيد للمعرفة .

- المعلم المتمركز حول الذات ويحتكر وقت الحصة .
- الارتباط بالسبورة من قبل المعلم .
- التفاعل المحدود جدا مع التلاميذ .
- غياب أساليب التعزيز لدى التلاميذ .
- اللجوء للإلقاء فقط دون حث التلاميذ على المشاركة .
- تصميم اختبارات تقيس الحفظ دون التفكير .
- الانغلاق داخل الفصل وعدم التشاور مع المعلمين والخبراء فى البيئة .
- المناخ الصفى المقيد لسلوكيات التلاميذ .

◆ مداخل وآليات التنمية العقلية من خلال المناهج الدراسية :

أولا :من خلال مدخل المواد الدراسية المنفصلة :

أى تتم تناول مهارات التفكير من خلال مادة دراسية جديدة ومنفصلة تخطط لها حصص منفصلة وتضاف إلى ما يدرس التلاميذ من مواد ويرى أصحاب هـذا الرأى أن ذلك يعطى للموضوع أهميته . إلا أن البعض يوجه التقيد لها من خلال أن التفكير ليس مجرد مادة تضاف لباقى المواد

ثانياً :إعداد وحدات دراسية تتناول مهارات التفكير :-

من خلال تصميم موضوعات معينة تتناول مهارات متنوعة مثل الملاحظة والتفسير والتحليل والاستنتاج والاستدلال وتقويم الحجج .... إلخ .

ثالثاً :المدخل المتكامل متعدد التخصصات :

أى يتم تناول هـذه القضية من خلال تصميم مواقف تعليمية متكاملة بين المواد الدراسية المتعددة .

رابعاً :المدخل الاثرائى :

مـن خلال أنشطه إثرائية تضاف للمنهج الدراسى ومواقف تعليمية تعتمد على مهارات التفكير وعملياته .

خامساً : مداخل الصهر أو الإدماج :ـ

حيث يتم إدخال وصهر مهارات التفكير وعملياته من خلال مداخل الـــدمج الـــذى يعتمد على تضمين مفاهيم تلك المهارات التفكيرية فى ثنايا كل المـــواد الدراسية المقررة على التلاميذ شريطة أن يتم ذلك بطريقة منطقية ودون افـــتعال وبمـــا يخـــدم المطلوب تعليمه من مهارات التفكير وبما لا يخل بأهداف ومحتوى المادة الدراسية

♦ **كيف يتم دمج مهارات التفكير فى المناهج الدراسية :ـ**

أولاً : تحليل محتوى مهارات التفكير وتصميم خريطة مهارات التفكير تتضمن مجموعة الخبرات التى سوف تتم من خلالها تقديم مهارات التفكير

ثانيا :تصنيف المهارات الواردة فى الخريطة وترتب بحيث تتدرج من البسيط للمركب ومن السهل للصعب لتناسب المستويات العلمية الادراكية للتلاميذ بمعنى أن المهارة الواحدة يمكن تناولها بصورة مبسطة سهلة للتلاميذ صغار السن ويمكن تناولها بصورة اكبر عمقا وبتوسع اكبر للتلاميذ الأكبر سناً .

ثالثا :وضـــع المهـــارات الخاصـــة بالتفكير فى مصفوفة نتائج بين المهارات والعلمـــيات التفكيرية ليسهل على مصممى المناهج الدراسية اختيار مـــا يناســـب مـــادة تخصصهم والمنهج الذى يضعونه ، والمرحلة التعليمية المستخدمة .

قضايا للمناقشة :-

- المستويات المعرفية العليا والمنهج الدراسى .
- مستويات استخدام المعرفة .
- المهارات الأساسية للتفكير التى يجب أن تتناولها المقررات الدراسية فى مجتمع المعرفة .
- أنماط التفكير فى المنهج الدراسى

تكليفات :-

- صمم بعض الخبرات التربوية فى ضوء مهارات التفكير الأساسية فى المنهج الدراسى.
- اشرح فى صفحتين معايير ومستويات التنمية العقلية من خلال المنهج الدراسى .
- اعرض لأساليب وداخل تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسى.

تعيين :-

- صمم بعض الأنشطة الدراسية فى مجال تخصصك متضمنة لأنماط التفكير وبعض الذكاءات المتعددة .

الفصل الثامن

البعد الثالث : التنمية الوجدانية

- طبيعة القيم والمنهج الدراسى .
- خصائص القيم والمنهج الدراسى .
- خصائص ارتقاء النسق القيمى لدى الفرد .
- مراحل تنمية القيم .
- القيم والمنهج الدراسى .
- المناهج الصريحة والمناهج الخفية وغرس القيم .

◆ يفترض فى نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادراً على :–

- تحديد دور القيم فى مجتمعنا المعاصر .
- شرح طبيعة القيم وخصائصها فى المنهج الدراسى .
- توضيح العلاقة بين المناهج الصريحة والمناهج الخفية وغرس القيم .
- تحدد آليات التنمية الوجدانية من خلال المنهج الدراسى .

مقدمة :

التعلـيم هـو توسيع منظم لعالم المتعلم بعوالم المعلمين ، وكذلك توسيع منظم لمناهج التفكير ، إنه إثراء فى التكوينات ، العلاقات ، مناهج تنظيم العلاقات .

ومن البديهى أن يكون عالم المعلم اغنى ... على الأقل فيما يعلمه ولا يكفى أن يكون عالم المعلم اغنى فى العلم الذى يعلمه فقط ، بل يجب أن يمتد ذلك على العلوم المترابطة مع علمه والأبعاد المهارية والوجدانية لتلك العلوم .

والتعليم بذلك يمثل تغيراً مفاجئاً عند بدئه .. وعند نهايته ، ولقد حتمت العديد من الظواهر الإنسانية والعوامل الاجتماعية ضرورة اهتمام القائمين بالعملية التعليمية بدراسة القيم والاتجاهات باعتبارها مقومات أساسية فى الناحية الوجدانية للمتعلم . ولعل أبرز تلك العوامل ما نتج عن الثورة التكنولوجية والثورة المعلوماتية ... وغيرها من عوامل التغير الثقافى . وما فرضته أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعن عالمه . الأمر الذى أدى بدرجة كبيرة إلى التذبذب وعدم الاستقرار فى القيم الموروثة والمكتسبة على حد سواء .

ويكاد يكون هناك شبه اتفاق على أن الثقافة التكنولوجية للقرن العشرين قد عرضت القيم الإنسانية والاجتماعية للخطر وجعلتها خاضعة للأسباب التقنية والأسلحة النووية وناطحات السحاب وموجات التحضر وبات على التربية أن تقلل من حدة هذا الأخطار .

وخلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة إنعكس الاهتمام بمسألة القيم فى المجتمعات العالمية وبخاصة أمريكا من خلال حركة عرضتها وسائل الإعلام الأمريكية تحت مسمى (العودة للأساسيات)

وهي حركة ظهرت كرد فعل لمقاومة أولياء أمور الطلاب في إحدى الولايات الأمريكية (**ولاية فرجينيا**) للمادة التعليمية التي تدرس في الفصول وتتعرض للجنس والمخدرات والعنف ، ولعل ذلك من العوامل التي تبين لنا مكانة النواحي الوجدانية ، وبخاصة القيم والتي أصبح يطلق عليها الآن في مدارسنا (**البعد الغائب في التربية**) رغم ما تقدمه القيم في المجتمع من حيث :-

- أنها تمد المجتمع بمقاييس يقيس الناس بها أعمالهم وتصرفاتهم فيعرفون الصحيح منها والخطأ ، أي أنها تكون الأساس الذي نبني عليه الأحكام الاجتماعية والخلقية فتشجع أنواع من السلوك دون أخرى .
- إن القيم بتشجيعها لضروب معينة من السلوك وتنفيرها من ضروب أخرى تحدد غايات معينة يسعى لها أفراد المجتمع وتستحثهم على بلوغها والسعي لها .
- إن القيم بتوحيدها بنظرة الأفراد في المجتمع إلى الحياة وأساليب معيشتهم فيها تعمل على ربط الأفراد المختلفين المتناحرين فتجعل منهم وحدة متماسكة متعاونة رغم ما يوجد من اختلافات داخل كل من تلك الوحدات الاجتماعية .

وتعد دراسة القيم وتنميتها ذات أهمية قصوى في إعداد المواد الدراسية والأنشطة التربوية المناسبة للمتعلمين فيستثير دوافعهم وتعمل على دعم أو تعديل بعض القيم لديهم ، كما تعد القيم – أيضاً – أحد العوامل الهامة في اختيار نوع الدراسة ، والمهنة ، كما أنها عامل هام في التكيف لها والرضا عنها . فمن الواضح أن التلميذ يتابع الدراسة التي تتفق مع القيم التي يؤمن بها ويتبناها وانه قلما يقبل على مهنة لا تتفق مع قيمه التي تكونت لديه إلا مرغماً ، كما أن تكيفه في الدراسة والعمل لا يتحقق إلا إذا كان ثمة اتفاق إلى حد ما بين قيم الفرد والقيم التي يتطلبها العمل .

وهـذا فـإن دراسة القيم من خلال المنهج الدراسى لها أهمية كبيرة فى التوجـيه المهنى والتربوى للمتعلمين ، والقيم شأنها فى ذلك شأن مكونات الإطار الـثقافى تكتسـب من خلال محتوى المناهج الدراسية وباستخدام استراتيجيات تدريسية ملائمة إضافة إلى الوسائط غير الرسمية للتربية .

تأسيساً على ما سبق يتضح دور مخططى المناهج الدراسية من حيث تحديد الأسـاس القيمـى للـبرامج التعليمـية ، وفى هـذا الاتجـاه يذكر (جودلاد **Goodlade,J**) انـه ينبغـى فى كل نشاط تعليمى وكخطوة أولى معرفة القيم الخاصـة به – باعتبار أن هذا أحد المبادئ الأساسية لتلك البرامج والأنشطة مما يعنى أن القيم تشكل بعداً رئيسياً فى العملية التربوية ، وهذا ما أكده أيضاً العديد مـن المـربين الذين يرون أن عملية التعليم تتعامل مع مجالات ثلاث : المعرفية ، الوجدانـية ، النفسـحركية ، ويقصدون بالوجدانية مجموعة الأفكار والمعتقدات والاتجاهـات والقـيم الـتى تتطلب من المتعلم أن يتعامل مع ما فى وجدانه من اتجاهـات ومشـاعر وأحاسـيس وقيم تؤثر فى مظاهر سلوكه المتعددة وأنشطته المتنوعة .

وتتضـح إجـرائية القيم باعتبارها نوعاً من المعايير الاجتماعية التى تتأثر بالمسـتويات المخـتلفة التى يكونها الفرد نتيجة احتكاكه بمواقف خارجية معينة ، ونتيجة خضوع الفرد لعملية تعلم مباشر أو غير مباشر من البيئة الاجتماعية التى ينمو فيها سواء كانت هذه البيئة هى الأسرة والمدرسة والشارع ..... وغير ذلك من المواقف والمؤشرات التى تؤثر فى سلوك الشخص واتجاهاته وقيمه .

▪ طبيعة القيم والمنهج الدراسى :

يذكر (روكش *Rocketsh*) أحد المهتمين بدراسة القيم أن للقيم طبيعة تتميز بعديد من الأفكار مثل :

- القيم التى يتبناها شخص ما ويحتضنها تكون فى مجملها قليلة نسبياً .
- يتبنى جميع الناس وفى كل مكان ، بدرجات متفاوتة ، مجموعة أو حصيلة من القيم العامة .
- تتمثل المصادر الأساسية القيم فى الشخصية والمجتمع والثقافة فمن خلالها يمكن تتبع مصادر اشتقاق القيم الاجتماعية ودراستها دراسة تجريبية
- أن آثار القيم ونتائجها تتجلى فى جميع الظواهر الإنسانية .
- القيم التى يحتضنها الفرد لابد أن تنتظم داخل منظومات أو اتساق للقيم توضح السلم القيمي للفرد والجماعة .

▪ خصائص القيم والمنهج الدراسى :

للقيم جانب مثالى يجعلها ترتبط ارتباطا شديدا بالمثل العليا ، كما أن لها بعد واقعى – وموضوعى – على أن ما ينبغى أن نؤكد عليه هنا هو علم وجود مستوى واحد من مستويات الواقع ويمكن أن نبرز خصائص القيم فى المنهج الدراسى من خلال :

- يتناسب عدد القيم التى يعتنقها الشخص مع المعتقدات التى تعلمها بخصوص أشكال السلوك المرغوب فيها أو هدف الحياة .
- لكل قيمة ضدها بمعنى أن القيم يتجاذبها قطبان أحدهما إيجابى وقطب سلبى مما يجعلنا نعتقد أن القطب الإيجابى هو وحدة الذى يشكل القيمة فى حين يمثل القطب السلبى ما يمكن أن نسميه عكس القيمة .

▪ القيم تشكل مراجع أو مرتكزات لإصدار الأحكام والقرارات لدى كل فـرد أو جماعـة مـنظمه والتى تبدو فى صورة منظومة توضح نوعا من التسلسل لقيمة على انه وفى فترة من فترات حياته عادة ما تهيمن قيمة ما علـى بقية القيم مما يطبعها بطابع خاص ....ويميز صاحبها بشخصية منفردة ، وفى فترة أخرى من حياته يتغير ذلك مع نموه وتقدمه .

تعـد القـيم مـتغيرات نسـقها تبعا لظروف المجتمع وأحواله والتغير الاجتماعـى وأيضا هناك قيما ثابتة تتكون لدى الفرد ويستقر نسقها من خلال الجوانب العقائدية والدينية والتى تتحول إلى متغيرات مستقلة .

▪ خصائص ارتقاء النسق القيمى لدى الفرد :

يعـد النسق القيمى بمثابة الترتيب الهرمى لمجموعة القيم التى يتبناها الفرد وأفراد المجتمع ويحكم سلوكه أو سلوكهم كما يعد نسق القيم بمثابة موضوعات تصـلح للحكـم بالتفضيل أو عدم التفضيل أو عدم التفضيل لشىء ما وترتبط بمختلف المعايير الاجتماعية والشخصية وتتسم بالدوام النسبى والإلزام كما تدفع الفرد إلى السعى الدائب تكون نسقه القيمى مع تزايد عمره وبالتالى يتغير شكل نسق القيم لديه .

▪مراحل تنمية القيم :

حدد "كراثوول " *Krathwol's* وزملاؤه ثلاث مستويات يختلف كل منها و يمثل مرحلة من مراحل تعلم وتنمية القيم وهى :-

◆ المستوى الأول :

تقـبل القـيمة وفيه يحدد المتعلم الشىء وقيمة أو يسلم بالقيمة المعينة له ويمكن التعبير عن هذا الموقف بمفهوم العقيدة *Believes* أى أن المتعلم يصبح له نحـو قيمة الشئ عقيدة معينة بمعنى قبول رأى وقضية قبولا انفعاليا بسبب ضمنى يسلم به هو .

وللعقائـد درجـات متفاوتة من اليقين ففي هذا الحد الأدنى من التقدير يكون اليقين فى بدايته أى انه موقف غير قاطع والمتعلم قد يغير موقفه بالنسبة إلى تقديـرات جديـدة فتكون العقيدة غير راسخة بعد وبصفة عامة يمكن القول أن مستوى التقبل يشمل الاعتقاد بأهمية قيمة الشيء .

◆ المستوى الثانى :

تفضيل بعض القيم على البعض حيث ينتقل المتعلم من تقبل إحدى القيم إلى رتبة انتقاء القيمة وطلبها والسعي وراءها وهذا المستوى يشير لتفضيل الفرد لقيمة معينة .

◆ المستوى الثالث :

الـولاء الـتام *Allegiance* للقـيمة المفضلة . وهنا تكون العقيدة فى مستوى رفيع من اليقين أى أن الامتناع بعيد عن الشك وفى بعض الحالات تتاخم العقـيدة حـد الأيمن ***Faith*** بمعنى أنها قبلت قبولا انفعاليا غير مبنى على أساس الـتفكير المنطقى ويمتاز هذا المستوى بان المحرك الداخلى للسلوك قد بلغ درجة رفيعة من الشدة وتكتسب القيم من خلال مجموعة من المصادر أهمها دور العبادة والمحاضرات والدروس والكتب الدراسية والقصص ووسائل الاتصال الجماهيرى كالإذاعـة والصـحف والمجلات وهي اكثر شيوعا ولعل ذلك يثير تساؤلا لدى الفـرد عـن أى نـوع من القيم تقدمه هذه المصادر وما مدى ملاءمتها للفرد ومعيشته .

▪ القيم والمنهج الدراسى

لكـى تتحقق النتائج المرغوبة من المنهج الدراسى يختار واضعوا المنهج الدراسى بعـناية محتوى التعليم بحيث يكون له أوليه مثل التعليمات والمشاعر والمعتقدات والقـيم الأساسـية التى يكتسبها التلاميذ من المحتوى ويرى بعض المتهمين بقيم

المواطنة أن المعلم باعتباره اكثر تجربة ، ودراية وحكمه من التلاميذ له من السلطة ما يمكنه من غرس المعتقدات التي يدرك أهميتها للمجتمع .

إلا انه يجب ألا ننظر إلى أن عملية بناء النظام القيمى هي مسئولية مؤسسة اجتماعية بعينها أو منهج دراسي بعينة ولكنها مسئوليه كل من له علاقة بعملية التربية سوء فى إطار الأسرة أو المدرسة أو أى مؤسسة أخرى ومن خلال كافة الوسائل المتاحة للفرد فى أى مستوى .

ومن الجدير بالذكر انه ينبغي عدم النظر للقيم كمادة قائمة تدرس منفصلة عن محتوى الكتب الدراسية وإنما هي ضمير أخلاقي ووعى سلوكي وقد بينت بعض الدراسات أن الخبرات المدرسية تؤثر فعلا فى تشكيل أو تغير أو تعديل القيم ذات العلاقة بالعمل المدرسي ومفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وبعض جوانب السلوك الأخلاقي .

وقد أشار "تايلر " *Tayler* " لأهمية القيم فى عملية اتخاذ القرار فى المنهج الدراسي بقوله "أن القيم غالبا تكون البداية فى عملية اتخاذ القرار فى المنهج الدراسي حيث تعد بمثابة المحك لاختيار أهداف المنهج " ويذكر بعض المتخصصين فى مجال تطوير المنهج أن نقطة البدء فى تطوير المنهج الدراسي يجب أن تتحدد بالقيم والأهداف التربوية والسياسية والتعليمية التي ستتبع فى تنفيذ المنهج .

وللمنهج اهمية كبيرة فى تضمين القيم فى محتواها وممارستها من خلال الأهداف والموضوعات التي تحدد مجال المنهج وما تتضمنه من خبرات مقصودة ، وتدور حول مشكلات أو قضايا اجتماعية أو شخصيات معينة .

فالقـيم التربوية لابد وان تتصل بأساسيات الوجود الإنساني في المجتمع فهـي تعـبر عما هو صواب وما هو خطا ، كما تعبر عن المسئوليات والمعتقدات وأنواع الولاء والارتباط المختلفة التي تشكل نظرة الإنسان إلى مجتمعة وعلاقته به فـنحن إذ نـوجه التلاميذ لجوانب الخبرة الإنسانية اقتصادية كانت أو عملية أو أساسـية أو ديـنية أو فنـية لابد أن نتبع نوعا معينا من الاتجاهات والعادات أو الاسـتجابات ونقـوم بحذف أنواع أخرى لا تتفق والقيم المرغوب فيها. ونظراً لأهمية المدرسة والخبرات التربوية والأكاديمية في تشكيل قيم الفرد فان هناك عدد من المؤشرات التي يجب أن يراعيها القائمون على تصميم المنهج الدراسي .

١. **الاقتناع والممارسة** : إذ لابد من توافر الاقتناع والممارسة بين هيئة التدريس فالقيم ليست ترديدات لفظية ولكنها تستنتج من السلوك والمظهر .
٢. **القدوة** : وهذا يتطلب من المعلم القيام بدور قيادي كمثال يحتذى .
٣. **الإقناع** : مـن خلال استخدام الأساليب الديمقراطية في إرشاد وتوجيه التلامـيذ لإدراك الموقف بالصورة التي تجعلهم يشعرون بالحاجة إلى قيم إيجابـية معيـنة بحيث يكون توجيها خارجيا نحو الداخل وبما يؤكد على تملك التلميذ مستقبلا لقيمه السليمة وتجديد قيمه كلما دعت الحاجة إلى ذلك مع الحفاظ على ثوابت القيم . .
٤. **المتابعة والاستمرار** : التطويـر القيمي عملية تتطلب وقتاً وجهداً ولا يتم عـن طريق مجرد الحماس والانفعال الوقتي بل يتطلب متابعة التلميذ في سـلوكه ومراقبة تصرفاته واستمرار توجيهه ، ولعل هذا أحد الأسباب التي تعوق قياس القيم لدى التلاميذ .

خلاصة القول هو هل القيم غاية للمنهج الدراسى يستهدف تحقيقها أى وسيلة يستعان بها للتوصل إلى تحقيق غايات معينة ؟ أن الإجابة عن هذا أن هناك قيما يسير الإنسان ورائها من اجل الوصول للقيم المطلقة والمنهج مطالب بان يقدم للتلاميذ من الأفكار والخبرات والمهارات والاتجاهات ما يساعده على بلوغ القيم الروحية التى يختارها الفرد بحيث لا تتنافى مع قيم المجتمع وفلسفته على ذلك ....فمنظور القيم هنا قد ينصب على محتوى القيمة ذاته أو على مفهومها فى ذهن الفرد حيث يزداد هذا المفهوم عمقا وتميزا . إلا انه قد تتغير القيمة نفسها ويكون هذا التغير أما بضمورها وزوالها تماما وحلول قيم جديدة مكانها أو بتأكيدها واتساعها واستمراريتها مع نمو الفرد وتقدمه وهذا أحد المجالات الرئيسية للمنهج الدراسى ويتطلب تعليم القيم وتدريسها مجموعة من الإجراءات التدريسية الخاصة والتى تتوافق مع التميز الوجدانى للفرد ، وقد أدى هذا إلى اجتهادات كثيرة فى ميدان تدريس القيم .

▪ المناهج الصريحة والمناهج الخفية وغرس القيم :

إذا كانت القيم فى أحد تعريفاتها تعرف بأنها موجهات السلوك أو العمل التى تدفع الفرد إلى أن يسلك بطريقة خاصة سلوكا معينا وفق موجهات السلوك تلك والتى من خلالها يستطيع الفرد أن يحكم على سلوكه من حيث هو مرغوب أم غير مرغوب ، فإن أهمية ذلك بالنسبة للمنهج الدراسى تنعكس من خلال ما يراه الخبراء المتخصصين من أن القيم تعد قلب العالم الذى يعد قلب الثقافة من حيث عالميتها . فالقيم تصبح بمثابة المعايير التى يحكم بواسطتها الأفراد وجودهم الاجتماعى وسلوكياتهم .

وفى ضوء ذلك باتت القيم أحد موجهات تصميم المناهج الدراسية حيث يحدد فى ضوئه أهداف المنهج وخبراته وفق معاييره الثقافية والاجتماعية لعملية تخطيط المنهج .

ويمكن القول أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية ومصدر للتعليم والتعلم داخل البيئة بجميع عناصرها تؤثر فى قيم التلاميذ من خلال المناهج الرسمية والمناهج المستترة أو الخفية ***Hidden Curriculum*** والتى سبق التحدث عنها فى فصل سابق [1] ، ومن الأمثلة على المؤثرات المستترة التى يتكون منها المنهج الخفى وتؤثر فى قيم التلاميذ واتجاهاتهم تلك المصادر والمراجع المتوافرة فى غرفة الدراسة وأسلوب المعلم فى تدريسه ، حيث أن أسلوب المعلم وقيمة تؤثر على قيم التلاميذ ولا تتوقف آثار المناهج المستترة داخل المدرسة على السلبيات فقط بل أيضا لها دور بالنسبة للإيجابيات عن طريق التعليم المباشر والمخطط من قبل المعلمين ، ولعله من المناسب ألا نغفل أثر الجوانب الاجتماعية والاقتصادية على النسق القيمى داخل المدرسة وخارجها مما يتطلب الاهتمام الجاد بالتركيز على القيم الإنتاجية وقيم التواصل والتكامل بالإضافة إلى قيم التفكير المنتهج والسليم والذى يساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم والمساهمة بصورة جادة فى حل مشكلات المجتمع . بحيث يؤدى ذلك لأن تكون التربية قوة تدفع للتغيير الديمقراطى فى المجتمع . والذى يؤدى بدوره إلى التغيير الاجتماعى المعاصر وفق معطيات الحداثة والمعاصرة ودون تفريط فى مقومات المجتمع الدينية والاجتماعية والتى تمثل تراثه .

---

(١) أنظر الفصل الأول .

ومـــن خلال ما سبق يتضح أن معلمي المناهج الدراسية في حاجة شديدة لمداخل تدريسية مناسبة للقيم .

▪ التنمية الوجدانية من خلال المنهج الدراسي وأنشطته:

يـــتعلم الفـــرد القيم منذ المراحل المبكرة من عمره , ويكون تعلمها ونموها أكثر ســـهولة عـــندما يشـــعر الفرد أن قيمة السابقة – والتي تشكل نظامه – ليست موضوع تهديد , وتكون الشخصيات القيادية بأقوالهم وأفعالهم من أقدر المصادر علـــى تشـــكيل القيم وتدعيمها أو تعديلها , ومن الأمور المفيدة هنا عرض قيمة على جماعة معينة ومناقشتها , حتى يصلوا إلى درجة مناسبة من الاقتناع بالتغيير , وهـــنا يشعر الفرد بنوع من الأمان في إطار الجماعة , إذا إنه يحصل على تأييدها حين يسلك القيمة الجديدة . ومن المعروف أيضا أن الفرد حينما يكتشف حقائق ومعـــارف جديـــدة حول قيمة ما ... فإن ذلك يكون من العوامل الفاعلية التي تدفعـــه إلى التمسك بها أو رفضها أو تغييرها , ومن الأمور الجديرة بالملاحظة هنا أن الفرد يتمسك بالقيمة إذا شعر أنها ذات منفعة وأنها تعد مدخلا للحصول على تقدير الآخرين واحترامهم .

ويتضح من ذلك أن عملية تعليم القيم وتنميتها أو تغييرها مسألة عالية في الأهمية والحساســـية في الوقت نفسه , وبالتالي فهي في حاجة إلى معلم متخصص , وواع بطبيعة العمل الذي يقوم به .

١- المعرفة أساسية وضرورية في تربية الفرد ، وتتحدد أهميتها بقدر ما تتركه من بصمات على وجدان هذا الفرد . ٢- تـــبنى مـــناهج مدرسية محورها القيم ، يجعل من المعرفة بمختلف فروعها وسيلة لتشكيل وبناء وتطوير القيم .

▪ طبيعة المجال الدراسى :

يظهـــر دور الإنســـان بشـــكل متميز فى أى مجال دراسى ، ويظهر فيه إسهاماته ومشاركته الواعية أحيانا وغير الواعية أحيانا أخرى ، وفى جميع الأحوال . نجـــد أن المعلم بكل أبعاده ومستوياته التخصصية يعد مجالا خصبا لتعليم القيم وتنميتها .

▪ دراسة مراحل تكوين القيم وتنميتها :

هناك أربعة بدائل أساسية يستطيع المعلم أن يختار من بينها عند تدريسه لتنمية القيم :

١- التعريف بالقيم عن طريق الإلقاء وكذلك التعريف بأنماط السلوك المتوقعة ،ويستخدم فى ذلك أسلوب التوجيه والوعظ والإرشاد والثواب والعقاب

٢- حـــياد المعلـــم بحيث لا يكون مع أو ضد القيمة ولكنة يترك بناء القيمة ونموها لمؤسسات أخرى غير المدرسة.

٣- تخطيط المواقف التى يستطيع فيها تلاميذه فهم القيم ، وهناك يوضح المعلم لهـــم كـــل شـــىء مـــتعلق بالقيم ، ويترك لهم حرية المفاضلة بين البدائل ووجهات النظر المتاحة . (أفضل أسلوب)

٤- يذهب المعلم إلى ما هو ابعد من المرحلة السابقة ، فيتبنى وجهة نظر معينة . ويدافع عن القيم الثابتة والمتفق عليها اجتماعيا . وهنا نجده متمسكا بها وحريصـــا على ممارستها ، والالتزام بها فى أقواله وأفعاله ، ويشجعهم على الالتزام بها .

أوضـــحت الدراسات والتجارب العالمية أن المنهج العلمى هو المدخل ، الذى يحكم دراسة القيم وطرق تعليمها والمواد التعليمية اللازمة .

لـــذلك فالأمر لم يعد متروكا للصدفة , وإنما يخضع للملاحظة والتجريب والضبط ومن خلال ذلك فإن المعلم يحتاج إلى :

١- إدراك كامـــل للـــنظام القيمي الموجود لديه , والذى يعمل من خلاله , والتساؤل حول مدى إمكانية تعليم كل قيمة , بحيث يعتنقها كل الناس , وهل تلك القيم مناسبة للوقت الذى يعيش فيه أم لا .

٢- مراجعة خطط تدريسه والنظر بدقة وحرص شديد إلى مضامين الدروس , للتعـــرف علـــى مـــدى ما تتضمنه من قيم , ودرجة التأكيد عليها , وموقعها من أهداف درسه .

٣- أن تـــتكون لديه قناعة كاملة بأهمية احترام الرأى الآخر ، حينما تكون هناك مناقشة لأمر ما متعلق بقيمة من القيم

٤- مـــراجعة مـــا يقوم به من أدوار أثناء تعليم القيم وتنميتها ، فهو أحيانا يكـــون مشـــاركا أو محايـــدا أو معارضا ، وربما يكون دوره متمثلا في المحافظة علي القيم ، والظهور بمظهر الملتزم بها ، والداعي إلى اعتناقها .

٥- توفير المناخ النفسي المناسب الذي يشعر فيه الأبناء بالأمن وحرية الرأى والفكـــر والسلوك ، لان الموقف كله - في النهاية موقف تعليمي من المتوقع أن يحرز فيه الأبناء النجاح أحيانا والفشل أحيانا أخرى ، والمهم في هـــذا الشان أن يجد الأبناء القدوة والمثل في التوجيه ، وتعديل مسار الفكر والسلوك ، من خلال قاعدة صلبة من القيم .

▪الآليات والأنشطة التي تعمل علي تعليم القيم .

١- **المناقشة وكتابة المقالات** وغيرهـــا من الأنشطة الفنية ، والتي يعبر فيها التلميذ عن قيمة وربما عن القيم الأخرى والتى يرجوا أن يمتلكها ، وان تسود لدي الجميع .

٢- **المذكرات اليومية** التي يكتبها كل تلميذ ، والتي يدون فيها أفكاره وأعماله اليومية ، تساعد علي فهم القيم ، وتحديات الأولويات ، والاهتمام بالأنشطة التي تشغل اكبر مساحة من وقته اليومي .

٣- **دراسة السيرة الذاتية لرموز المجتمع** من قبل التلميذ وتعد من أغنى مصادر التعلم ، والتي تمده بمواقف متعددة ، يري فيها قيم الآخرين وخاصة المشاهير منهم ويجب أن يحرص المعلم – كل الحرص – علي أن يقدم للتلاميذ المبررات التي يجعلهم يعتقدون في صلاحية أو ملاءمة القرار الذي اتخذه الإنسان ليسلك سلوكا معينا .

٤- **تمثيل الأدوار** وذلك بان يضع التلميذ نفسه موضع متخذ القرار ، ليري هل كان سيتخذ القرار نفسه إذا ما وجد في نفس الموقف أم انه كان يتخذ قرارا مغايرا؟ وفي جميع الأحوال ، لابد أن يأتي التلميذ بأسباب اتخاذه لقرار ومناقشته في حضور الجميع .

٥- تأكد المعلم من أن موقف التلميذ وقراره جاء عن اقتناع شخصي (عن طريق الاستبيان)

٦- ضرورة الاهتمام ببيان الحدود بين القيم المختلفة (من خلال الندوات والمناظرات) حتى لا يؤدي الموقف إلى تضارب بين القيم بدلا من دعمها وتنميتها، ومساعدة التلاميذ علي الإيمان بها والتحمس لها، مما يساعد علي ظهورها في سلوكياته نحو موضوع الدراسة .

٧- **تخصيص أوراق أسبوعية تعالج كل واحدة منها قيمة معينة** ، حيث يطلب من تلميذ واحد – في كل مرة – أن يكتب موضوعا حول قيمة معينة

ويعرضـــه علـــي زملائـــه ، من خلال تجاربه وخبراته . ومن مزايا هذه الأسلوب انه يساعد علي رفع درجة الوعي بالقيمة التي تبحثها الورقة .

٨- **كتابة رسائل تحليلية إلى المسئولين** ، يعبر فيها التلاميذ عن آرائهم ووجهات نظـرهم في قضـــايا ومســـائل معينة . ومن خلال ذلك يشيرون إلى ما يتواجد لديهم من القيم ، وما يقبلونه ، وما يرفضونه منها .

٩- **عقـد لقاءات ، وقـد تكون في شكل نـدوات ، تحضـرها شخصيات** ، لها دورها الاجتماعـــي المتميـــز وتســـتطيع أن تعبر عن قيم معينة ، وهنا يكون الاخـــتلاف بين التلاميذ وتلك الشخصيات مطلوبا حتى يستمر الحوار وتستقر القيم المطلوبة .

١٠- **المشـروعات التطوعـية** الـــتي يقوم بها التلاميذ تحقق النجاح في بناء القيم وتنميتها ، ويشترط هنا أن تكون المشاركة من جانب التلاميذ بناء علي رغبتهم ، كما يشترط أن تعالج المشروعات القيم التي يعتز بها التلاميذ ، أو التي تحاول أن تجعلهم حريصين عليها .

١١- **يحدد المعلم موقفا أو عدداً من المواقف المتعلقة بحياة التلاميذ** ، وسلوكياقم ، والتأكـــيد علـــي المظاهر الإيجابية والسلبية لهذه السلوكيات، وهو بهذا يقوم بالاشتراك مع التلاميذ بعملية أساسية هي تحليل الموقف ، ليصل إلى صـــياغة دقـــيقة للمشكلات التي تواجه الفرد أو الجماعة وكذا القيم المصـــاحبة لتلك المشكلات . يصل المعلم والتلاميذ إلى ما يمكن اعتباره تحليلا للقيم وتكون العملية التالية هي تحديد سلوكيات التلميذ والبدائل التي كان بالإمكان الاتجاه إليها تحاشيا للمشكلة أو المشكلات . وعندما يصـــل التلامـــيذ إلى قرار محدد أو عند التوصل إلى عدد من القرارات

بشـــان ما صدر من سلوك من جانب التلاميذ نحو الموضوع أو الموقف المتسبب فى المشكلة ، ويجب أن يحرص المعلم – كل الحرص – على أن يقدم الأبناء المبررات التى تجعلهم يعتقدون فى صلاحية أو ملاءمة القرار الذى اتخذه الإنسان ليسلك سلوك معيناً .

■ مداخل تعليم القيم .

١) ***مدخل تحليل القيم* : *Values Analyis***

والذى يهدف لمساعدة التلاميذ على استخدام التفكير المنطقى وأسلوب البحث العلمي لتحديد التساؤلات أو النتائج المرتبطة بالقيم – بالإضافة لمساعدة التلاميـذ علـى اسـتخدام العمليات التحليلية المنطقية فى تفسير وتصور القيم المرتبطة بها ووضع مفاهيم لها ، وحتى يمكن استخدام ذلك المدخل فلابد من تحليل القيم إلى :

- المكون المعرفى العقلى (الاختيار) ***Cloosing***
- المكون الوجدانى – النفسـى (التقدير) ***Praizing***
- المكون السلوكى – الخلقى (الفعل) ***Acting***

٢) ***مدخل النمو الخلقى* : *Moral Development***

ويهـــدف إلى مســاعدة التلامـــيذ علـــى تنمية أكثر النماذج المعدة فى الاستدلال والتفكير والتى تقوم على مجموعة المثل والقيم العليا .

٣) مدخل توضيح القيم *Values Clarijication*

ويهــدف إلى مساعدة التلاميذ كي يصبحوا واعين وقادرين على تحديد قــيمهم الخاصــة وقيم الآخرين ، إلى جانب استخدام التفكير المنطقى والإدراك الواعى مع القدرة على التفاعل والتواصل مع الآخرين .

٤ – مدخل التعليم الفعال : *Acting Learing*

والــذى يســاعد التلاميذ على التزود بالفرص المتعددة الخاصة بالأفعال الفردية والاجتماعية التى تعتمد على قيمهم . (منصور : ١٩٩٩)

وبالإضــافة إلى مــا سبق هناك العديد من المداخل والطرق والأساليب التدريســية ذات القيمة فى تعليم وتعلم القيم كالمداخل القائمة على الألعاب أو القائمة على التمثيل الدرامى أو غير ذلك من الأساليب .

فى ضــوء مــا ســبق يتضح لنا أننا فى حاجة إلى إعادة النظر فى صياغة مناهجــنا الدراسية وتوجهاتها المعرفية – الوجدانية – والفكرية فى ضوء مظاهر أزمــة التــربية وفى ضوء البيئة المتغيرة التى تعيشها ويعيشها عالمنا المعاصر والتى تتجلــى أبعادهــا فى زيادة هوة المعرفة بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات المختلفة وأثر ذلك على هجرة العقول والأدمغة البشرية إلى دول التقدم والوفرة ثم تزايد انتشــار ظاهرة العنف محلياً ودولياً فى ضوء تنامى الدعوة إلى الديمقراطية والحرية وعــدم وعي ونضج كاف داخل المجتمعات يمكنها من الاستفادة من تلك الأفكار فى تقدمها وارتقائها معرفيا وقيمياً .

قضايا للمناقشة :-

- ارتقاء القيم وخصائص لدى المتعلم .
- ما معنى النسق القيمى .
- صعوبة تنمية القيم .

تكليفات :-

- اعرض لأحد نماذج تنمية القيم من خلال المنهج الدراسي.
- وضح العلاقة بين المناهج الصريحة والمناهج الخفية وغرس القيم.

تعيينات :-

- انقد القيم والتوجهات الأخلاقية التى يمكن ملاحظتها فى بعض المناهج الدراسية فى ضوء الثوابت والمتغيرات فى المجتمع .
- صمم مقياساً يصلح لقياس اتجاهات التلاميذ نحو تعلم مادة تخصصك ووضح مراحل تصميمه .

الباب الرابع
مكونات المنهج الدراسى

■ الفصل التاسع

الأهداف (لماذا) .

■ الفصل العاشر

المحتوى (ماذا) .

■ الفصل الحادى عشر

استراتيجيات التعليم والتعلم (كيف) .

■ الفصل الثانى عشر

التقويم (كم) .

الفصل التاسع

الأهـــــداف (لـمــاذا)

- خطوات بناء المنهج .
- حركة الأهداف التربوية (البدايات) .
- الأهداف التدريسية الإجرائية .
- مصادر اشتقاق الأهداف .
- عناصر صياغة الهدف السلوكى من وجهة نظر .
- صياغة الهدف عند جرونلند .
- السلوكيات المحددة للهدف .
- معايير صياغة الهدف السلوكي للتدريس .
- مواصفات الأهداف السلوكية .
- تصنيف الأهداف التربوية .

◆ نفرض فى نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :-

- صياغة أهداف الدروس فى مجال تحصل .
- تحديد مصادر استقامة الأهداف .
- تشرح معايير صياغة الأهداف .
- تحديد مواصفات الأهداف الجيزه .
- لضيف المستويات المعرفة للأهداف عند بلوم ، بيجر ، جليندر .

مقدمـــة :

يتكون المنهج curriculum بمفهومة المعاصر من أربعة عناصر رئيسية components وكـــل عنصر يحتوى على مجموعة من المكونات أو الأجزاء ، وهذه العناصر :

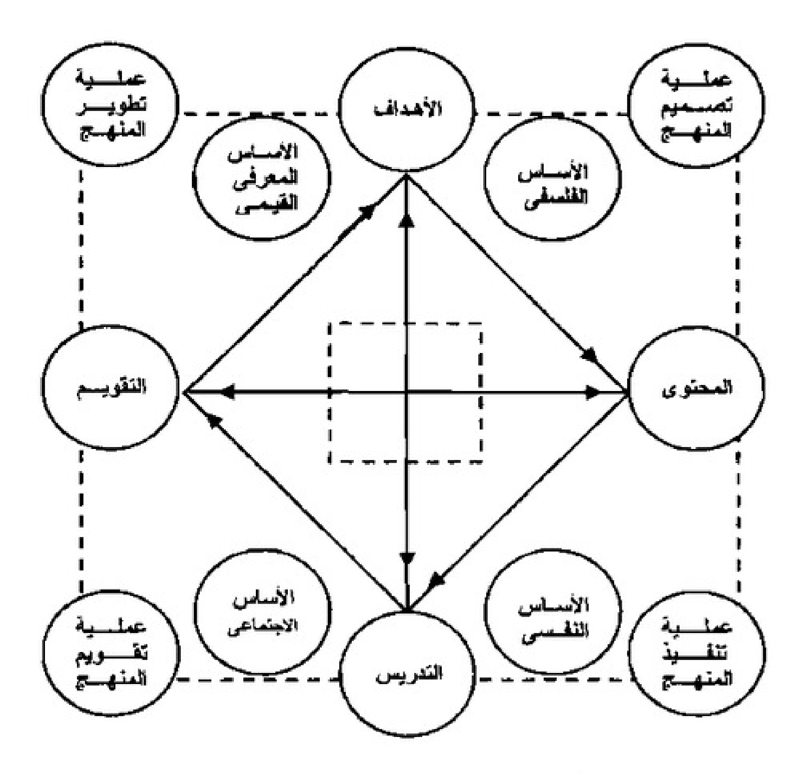
١- المقاصد	*Aims*
٢- المحتوى	*Content*
٣- العملية التعلمية	*Process of instruction*
٤- التقويم	*Evaluation*

أولا :- بالنسبة للمقاصد : *aims* تشمل عدة أجزاء منها (الغايات - الأهداف العامة التربوية – الأهداف التربوية).

ثانيا :- المحتوى *content*: فيشمل المادة العلمية والخبرات التربوية التى يحويها المقــرر أو الكتاب المدرسى *text book* كما تضم التمارين والأنشطة الصــفية *classroom activies* الــتى تعمــل على تحقيق الأهداف بأنواعها ومستوياتها المختلفة .

ثالثا :- العملية التعليمية *process of insiruction* : فهــى الطــرق والأساليب المختلفة فى عرض المحتوى مساعدة المتعلمين على تعلم خبرات الكــتاب المدرســى للمــتعلمين ، كما يشمل إعداد المعلم قبل الخدمة *Pre-service education* و أثــناء الخدمة *In-Service-Education* وما تهيئة المدرسة من أجهزة وأدوات وإمكانيات مادية ***Resources*** وما تقدمــه مــن وســائل تعليمــية وأجهــزة معيــنة علــى التعلــيم *instructional Media*،والأنشطة اللاصفية *Non-Classroom hctivities*

رابعا: التقويم *Evaluation* والذى يشمل الاختبارات والامتحانات والقياس والتقدير ، ويعمل على تقويم الطالب وتقويم المعلم لادائه ، وتقويم الإدارة المدرسية ثم تقويم عناصر المنهج الثلاث السابقة . انظر شكل (١٨)



شكل (١٨) رباعية عمليات المنهاج

▪ خطوات بناء المنهج

تختلف عناصر المنهج عن خطوات بنائه ، حيث أن عناصر المنهج هى مكونات وإجراءات المنهج التى يبنى عليها أما خطوات بناء المنهج فهى" العمليات المختلفة التى تتم لبناء عناصره وأجزائه " ومن ثم تجانس هذه العناصر واتحادها كى تحقق أهداف التعلم ، وتتم عملية بناء المنهج من خلال مجموعة من الخطوات والإجراءات التى لابد لمخططى المناهج ***curriculum planners*** اتباعها عند تخطيط المناهج وصياغة عناصرها .

وتمثل الأهداف أول مكونات المنهج كما تمثل البداية سواء من الناحية التخطيطية أو التنفيذية ، وتتميز الأهداف بأن لها مستويات بمعنى أن هناك أهدافا لعملية التربية كلها وهناك أهدافا لكل مرحلة تعليمية وهناك أهدافا لكل صف دراسى ، ومن ثم تصبح كل مادة دراسية ترمى إلى تحقيق أهداف معينة بالإضافة إلى أن كل معلم فى أى موقف تعليمى لابد أن يتبنى أهدافا محددة على مستوى درس معين أو بضعة دروس .

وقد اهتم رجال التربية الإنجليز بتحديد معنى الأغراض والمقاصد ***Aims*** أكثر من اهتمامهم بصياغة الأهداف ***Objectives*** ،أما الأمريكيون فقد استخدموا مصطلحات أخرى غير الأغراض والمقاصد ، ويذكر" وود ***Wood*** أن التباين بين رؤى رجال التربية الإنجليزية والأمريكية يعود إلى ميل الأمريكيين إلى منحى التحليل ، والتقدير الكمى للمشكلات التربوية ، بحيث تنتهى العملية التحليلية للأهداف إلى مرحلة يمكن عندها ظهور السلوك ظهورا محددا ومن هذا المنطلق تعددت المصطلحات المرتبطة بالأهداف فهناك(المقاصد والأغراض) ***Aims*** وهناك الغايات ***Coals*** وهناك الأهداف النوعية ***Instructional Objective***

▪ حركة الأهداف التربوية (البدايات)

مرحلة الإدراك الأولى للأهداف :

صاغ " فرنكلين بوبيت "١٩١٨ *franklin bobbit* كتابا عن أهمية صياغة الأهداف وضرورة استخدامها لتحديد مشكلات الأداء ، وفى عام ١٩٢٤ كتب " بوبيت " كتابا آخر ، وضح فيه الأهداف وأنواعها ثم قدم " جيلر " *gellerv* ١٩٢٦ قائمة تحتوى مجموعة من الأهداف وفى نفس الوقت نشر *hendleton* ، بندلتون ، قائمة أهداف تمثل اللغة الإنجليزية وأخرى للدراسات الاجتماعية وفى عام ١٩٢٠ نشر " تشارتز " كتابة فى المناهج أشار فيه إلى أن الخطوات الأولى فى بناء المناهج تبدأ بتحديد الأهداف الرئيسية ، كما أشار إلى صعوبة تحديد الأهداف الرئيسية ، وطالب بضرورة تقسيمها إلى وحدات تبعا للقدرات الإنسانية .

الصياغات الحديثة للاهداف :

جاء "تايلور " *tayler* الذى اهتم بفكرة الأهداف المفصلة فى بناء الاختبارات فى منتصف القرن العشرين حيث أعلن كتابة " **المبادئ الأساسية للمنهج الدراسى** "لخص فيه نظرته إلى برامج التعليم كأداة وظيفية للتربية وقال أن المدرسين غالبا ما يكتبون الأهداف بطرق ثلاث تتضمن عيوب خطيرة هى:-.

١-صياغة الأهداف فى سياق ما سيقوم به المعلم مما يبين أن التربية بذلك تكون متمركزة حول المعلم مثل (يقوم المعلم بشرح مظاهر السطح فى مصر).

٢-صياغة الأهداف فى صورة عناوين موضوعات دراسية عامة خالية من التوجيه المطلوب لإجراء الدرس مثل (الحياة السياسية فى العصر العباسى – وسائل النقل والمواصلات – مصادر الطاقة ... الخ).

٣-صياغة الأهداف فى صورة قرارات ومهارات (عمليات) تشير إلى التغيرات المتوقع حدوثها فى سلوك التلاميذ نتيجة دراستهم لخبرات معينة مثل (تنمية المعلومات الجغرافية – تنمية الجوانب الوجدانية ...الخ)

وقد حدد "تايلور " افضل الطرق لتحديد الأهداف وذلك بصياغتها بطريقة ذات بعدين :

الأول: بعد سلوكى ويشير إلى ما يراد تنميته فى سلوك المتعلم .

الثانى: بعد المحتوى الذى يعمل من خلاله السلوك وتمثله. (الخبرات)

وقد أعلن (بلوم) ***bloom's*** ورفاقه فى التقرير الأول لهم عن الأهداف التربوية أن الأهداف التربوية ما هى إلا صياغات واضحة للطرق التى نتوقع أن يحدث بها سلوك الطلاب عن طريق العملية التربوية وأشار بلوم إلى إمكانية تحليل الأهداف وتقسيمها إلى مستويات رئيسية ، وفرعية .

أما (هيلد اتابا) ***Hilda Taba*** فقط ميزت فى صياغتها للأهداف بين مستويين من الأهداف هما :

١-**الأهداف العامة** . وتصف المنتج النهائى الكلى .

٢-**الأهداف النوعية** . والتى تصف أنواع السلوك الواجب تحقيقها ، وهذا يعد بداية الاهتمام بالأهداف التربوية بين المعلمين والمهتمين بموضوعات المنهج الدراسى .

أما (ميجر) ***Mager*** فقد أعد كتاباً عن إعداد الأهداف الخاصة كخطوة أساسية لتصميم برنامج تعليمى ***Instructional Programme*** .

▪ مستويات الأهداف :

تتطلب دراسة الأهداف وضوح مفاهيمها وتحديد مستوياتها ودقتها وجودة صياغتها فمن العوامل التى أدت إلى إشاعة الخلط فى صياغة الأهداف لدى العديد من المهتمين هو تعدد التسميات الأجنبية ، ومرادفاتها التعريبية مما سبب ارتباكاً وزاد من التداخل والتباين بين من تناولوا موضوع الأهداف فى كتاباتهم . فمثلاً هناك المقاصد *Aime* ، والغايات *Goals* ، والأهداف *Objectives* يربط بينها جميعاً علاقة وطيدة إلا أن الاختلاف فى درجة عموميتها أو خصوصيتها أو مستواها . شكل (١٩)



شكل (١٩) مستويات الأهداف

أولا : الأهداف التربوية العامة بعيدة المدى (المقاصد *Aimes*)

عبارات عامة تصف الخطوط العريضة للسياسة التعليمية للدولة وما يتوخى تحقيقه من تدريس المناهج فى المراحل التعليمية المختلف ، أى أنها ترسم

الصـــورة المستقبلية للفرد فى ضوء نظام قيمي واجتماعى معين ومصوغة بشكل شامل وبصورة غير إجرائية (غير سلوكية محددة) .

وتتسم المقاصد بعدة سمات هي :

- لا ترتبط بوقت محدد لبلوغها .
- لا تحتوى على معايير أو محكات لقياس الانجاز
- عامة ومجردة .

ومن أمثلة المرامي :

١- إعداد المعلم الجديد لسد الاحتياجات الموجودة .

٢- إعداد الإنسان الصالح .

٣- تنمية الفكر المرن .

٤- إعداد الطالب لحياة أسرية ناجحة .

٥- مساعدة الطلاب على النمو المتكامل فى جميع النواحى .

٦- تنمية الشعور بالمسئولية لدى الطلاب .

٧- توظيف المعلومات وتحقيق الهدف الاجتماعى للعلم .

ثانياً : الأهداف التربوية المرحلية (الغايات *Gools*)

الغايـات أهـداف تصف نتائج العمل المدرسى . أو كما يعرفها أوليفا *Oliva* بأنهـا التصـور العام للمتوقعات ولكن بدون وجود محكات أو معايير للمنجـزات " كما يقصد بها أهداف مجال معين من مجالات الدراسة بشكل عام فى جميع المراحل الدراسية فى النظام التعليمى كأهداف تدريس الاجتماعات أو الجغرافيا أو اللغة العربية أو العلوم .... الخ .

وتشتق الغايات من المقاصد ولا توضح بالتحديد ما يستطيع المتعلم القيام بـه أو عمله نتيجة لتعلمه ، وإنما يزود الطلاب بتصور عام يعد أساسياً لسلسلة من الأهداف الخاصة الإجرائية التي يمكن بناؤها ومن أمثلة الغايات :

أمثلة للغايات :

- معرفة الطالب مصادر الطاقة في الوطن العربي .
- فهم التلاميذ لأهمية الحضارة الإسلامية .
- فهم أهمية الموارد الطبيعية ودورها في تنمية المجتمع .
- إعداد الطالب لحياة أسرية ناجحة .
- مساعدة الطلاب على النمو المتكامل في جميع النواحي .
- تنمية الشعور بالمسئولية لدى الطلاب .
- توظيف المعلومات وتحقيق الهدف الاجتماعي للعلم .

ثالثاً الأهداف التدريسية الإجرائية : ***operational objective***

بعكس الأهداف العامة التربوية أو الأهداف المرحلية المحددة للمقررات أو الوحدات والتي يصيغها التربويون يمكن للمعلم كتابة الأهداف السلوكية الإجرائية والتي يمكن قبولها كأهداف تعليمية يومية على أساس جوانب الخبرة (المعرفية – الوجدانية – المهارية) . بمعنى انه يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية في صورة أنماط أدائية (سلوكية) تصف بدقة ووضوح ما يتوقع من تغيير في سلوك المتعلم بحيث يمكن ملاحظته وقياس ذلك السلوك وتسمى بالأهداف السلوكية ***Behaviral Objectives*** ويقصد بها الأداء السلوكي المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين وتسمى أيضا بالأهداف الأدائية .

وتتميز الأهداف التدريسية الإجرائية بمجموعة من الخصائص والمعايير هي :

- تصف سلوك المتعلم.
- يتضمن فعلاً سلوكيا مضارعا .
- يمكن ملاحظتها .
- يمكن قياسها من خلال محكات الإنجاز
- تشتق من الأهداف بعيدة المدى والأهداف المرحلية .

▪ فوائد تحديد الأهداف وصياغتها السلوكية :

١- تخطيط عملية التعلم ، فالتعلم المرتكز على الأهداف يمكن المعلم من تخطيط نشاطه التعليمي وتحديد إجراءاته التي تمكنه من مساعدة طلابه على بلوغ الأهداف ، ولذا يطلق على عملية التعليم والتعلم بأنها عملية مقصودة و منظمة ومخططة .

٢- تساهم في تحديد مستوى التلاميذ وتقييم الأداء لكل منهم مما يساعد المعلم في تقييم أداء تلاميذه بصورة موضوعية بالإضافة للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرغوبة في مجال التدريس كما تساعده في تصميم الاختبارات بصورة جيدة .

٣- توجيه تعلم التلاميذ فتحديد الأهداف في صورة نواتج تعليمية يدفع التلاميذ إلى توجيه انتباههم وجهدهم نحو تحقيقها ، فالأهداف تصبح بمثابة المحرك لنشاط التلميذ في الدراسة والتعلم .

▪ مداخل صياغة الأهداف التربوية :

تختلف صياغة الأهداف باختلاف المداخل أو الطرق المختلفة لتطوير المناهج وتخطيطها ، وهناك ثلاث وجهات نظر تعكس الفكر التربوى فى القرن العشرين كل منها تركز على افتراضات مختلفة ، وتعكس قيم مختلفة عن الأخرى والاتجاهات مختلفة نحو فائدة الأهداف من خلال من دورها ووظيفتها وهذه الوجهات هي :

- وجهة نظر المدرسة الكلاسيكية (النظامية) .
- وجهة نظر المدرسة الرومانتيكية (الإنسانية) .
- وجهة نظر المدرسة الرومانتيكلاسكية (الحديثة) .

أولاً : المدخل الكلاسيكى :

يركز على الموضوعات . ويفترض أن المتعلم آلة قابلة للتأثر ودور المعلم هنا إيجابي يدفع المتعلم ويتحكم فى سلوكه ويعدله باستخدام طريقته فى التدريس وتظهر الأهداف الواضحة فى هذا الاتجاه بصورة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس ، وتبدو كأنها نقطة البداية الضرورية ويتحدد المدخل الكلاسيكى فى الإجراءات التالية :

- تحليل المنهج إلى أجزاء .
- تحليل الأجزاء إلى موضوعات .
- تعريف الأهداف السلوكية لكل موضوع .
- ترتيب الموضوعات فى سلسلة تعليمية مناسبة .
- تحديد أفضل طرق تدريس للسلسلة التعليمية .
- تقييم نجاح المتعلمين وإنجازاتهم .

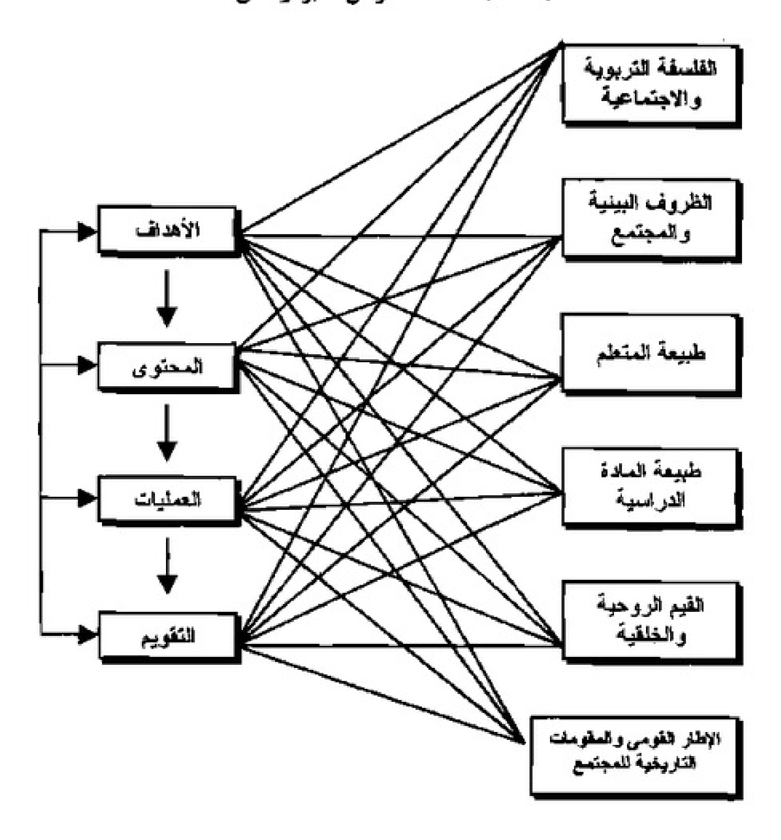
ثانياً : المدخل الإنسانى :

يعد المدخل الإنسانى رد فعل للمدخل الكلاسيكى ، ويهتم المدخل الإنسانى بالتأكيد على حرية المتعلم أكثر من الاهتمام بكفاءة المادة الدراسية ، فجوهر المشكلة هنا تتمثل فى جعل المنهج مناسباً للتلميذ وفق استعداداته وقدراته ، وهذا المدخل لا يرى وجوداً حقيقياً للأهداف أو لطرق العمل المنظمة ونقطة البداية فى هذا المدخل الإنسانى بدأت بالرواد الأوائل (كومينوس) و (لوك وروسو) ، و (لوكيردج) و (هربارت) .... إلخ .

ثالثاً : المدخل الحديث :

يفترض القائمون على هذا المدخل أن المتعلمين بطبيعتهم صانعوا قرارات ويمكنهم حل المشكلات ، وينظر إلى العملية التعليمية على أنها أساسية لفهم السلوك وتوضيحه، كما انه لا يهمل المحتوى المنظم ، ويعد (ديوى) ***Dewey*** رائد هذا المدخل حيث نقد المدخل التقدمى ونفى وجود تصارع بين المادة الدراسية وبين الحياة ، واهتمامات الطفل (التربية من أجل الحياة ، والتربية من خلال الحياة) وأشار إلى أن التربية تهتم بإيجاد تناسق وتآلف بين الحاجات الفردية للأطفال والقيم والأولويات الجماعية للمجتمع . والأهداف فى رأيه ليست سابقة على الأنشطة إنما تستخدم لوصف الأنشطة وتلخيصها ، ولقد اهتمت (تشارتى جيمس) ***Charty James*** بالحياة المدرسية وفق المدخل الحديث ، وذكرت ان التدريس الجماعى يؤدى إلى كفاءة أفضل للوصول إلى فعالية تعليمية جيدة ، كما ذكرت (تشارتى) أن هناك ثلاثة من الأعمال يجب أن يوجه إليها تعلم التلاميذ ، وهى :

- عملية : (التحرى – الاستقصاء – استكشاف) .
- العمل : (اختراع – تصميم – تنفيذ) .
- المناظــرة : (مــع المــواد والأشياء والمخلوقات ..... إلخ) وتتميز الأهداف بذلك بأنها ذات غرض معبر وممكن .



شكل (٢٠) مكونات المنهج الدراسى ومصادر اشتقاقها

▪ مصادر اشتقاق الأهداف :

تتعدد وتتنوع مصادر اشتقاق الأهداف والتى يمكن إيجازها فيما يلى :

انظر الشكل (٢٠) .

١- الفلسفة التربوية والاجتماعية :

يمكـــن اعتبار الفلسفة على أنها (مجموعة المعايير والقيم والمبادئ السائدة فى مجتمع ما فى فترة معينة ولذلك فإن التربية تعتبر انعكاسا لفلسفة المجتمع ، بل منبثقة منه .

ولذلك يجب أن تشتق الأهداف من الفلسفة التربوية والاجتماعية ، لأن هذه الفلسفة هى التى تحدد طبيعة الحياة الصالحة والقيم الأساسية الضرورية لأنها تتجه بالعملية التربوية نحو تخريج مواطنين صالحين للحياة فى مجتمع معين .

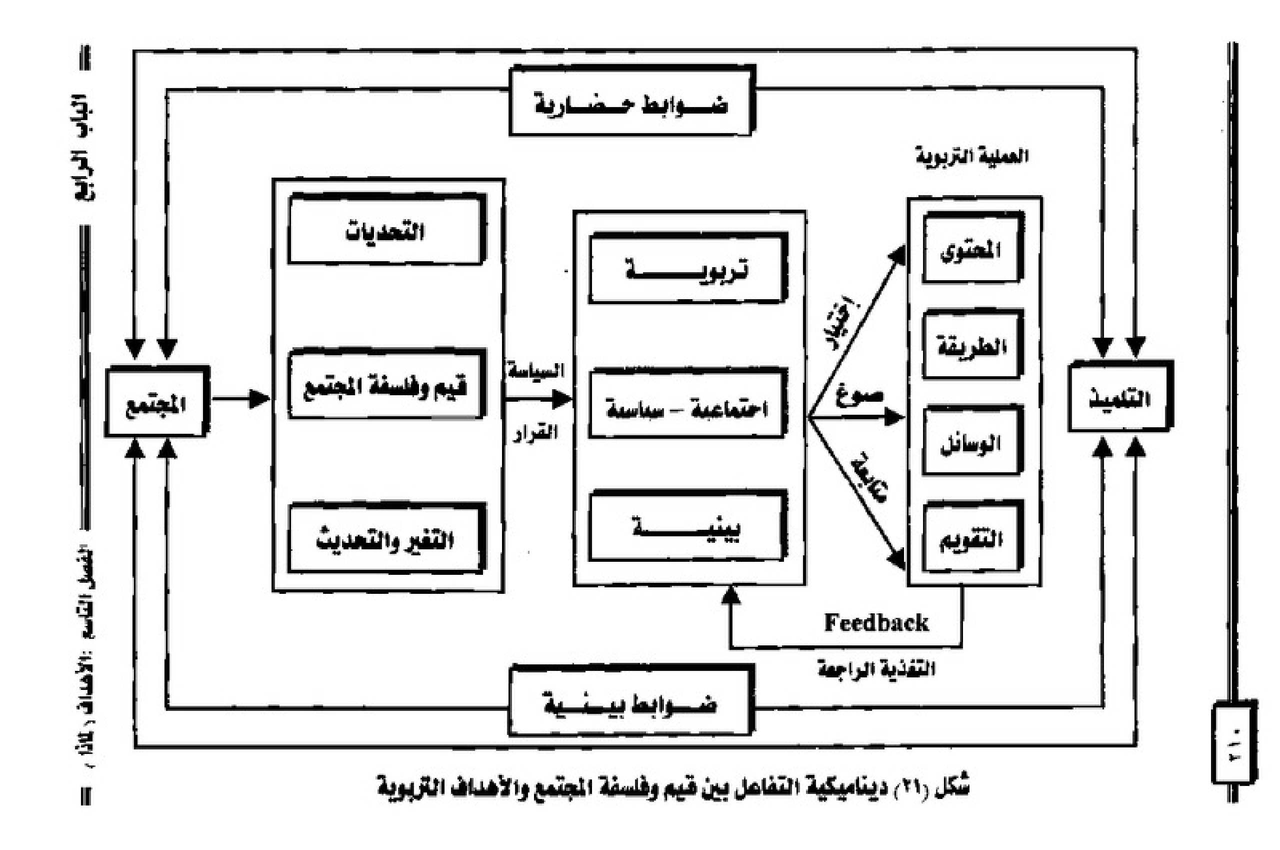
٢- ظروف البيئة والمجتمع :

ينبغى اعتبار ظروف البيئة والمجتمع مصدراً واحداً للأهداف ، إذ أن ذلك يؤدى إلى وظيفـــية المـــادة الدراسية ، ويمكن تحقيق ذلك بتقسيم الحياة فى المجتمع إلى مجالات معينة حتى يسهل بحثها ودراستها وتحليلها ، مثل مجال الثروات الطبيعية ، ومجال الأنشطة التجارية ، ومجال النشاط الزراعى ... إلخ .

كما يجب أن يوضع فى الاعتبار اهتمامات الناس وآمالهم وحاجاتهم ومطالبهم ، وأســـاليب حيـــاتهم وطرق تفكيرهم وعلاقاتهم المتشابكة من أجل التوصل إلى أهداف تساعد على تقدم المجتمع والارتقاء بتفكير أبنائه .

٣- طبيعة المتعلم :

المتعلمون جزء من المجتمع وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم تحتاج إلى الاهتمام بهم ورعايتهم من خلال المواقف التربوية التى توفرها المدرسة لتلاميذها .



شكل (٢١) ديناميكية التفاعل بين قيم وفلسفة المجتمع والأهداف التربوية

وتستخدم تكنيكات عديدة فى تحديد حاجات المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم مثل الملاحظة والمقابلة والسجلات المدرسية ودراسات الحالة بالإضافة للبحوث والدراسات العلمية الميدانية وسجلات الأداء (البورتفليو).

ولذلك عند اشتقاق الأهداف التربوية يجب مراعاة طبيعية المتعلمين وخصائصهم النفسية والجسمية .

٤- طبيعة المادة الدراسية :

من خصائص العلوم المختلفة ان لكل علم سماته وبنيته واهدافه ومالاته وطرق البحث فيه .

ويمكن الاعتماد على آراء المتخصصين فى المواد الدراسية كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف ، لأن كل متخصص منهم لديه الملم بطبيعة عمله ومجال تخصصه .

ومن الملاحظ ان كثيراً من المتخصصين يغالى فى المواد الدراسية من حيث وضع الأهداف ، والخبرات المتضمنة مما يجعل المتخصص يهتم بأن يقدم للمتعلم كل مادة التخصص حتى يصير متخصصاً دون اعتبار لإمكانات وقدرات هذا المتعلم مما يحتم ضرورة اشتراك نخبة من المتخصصين فى التربية وعلم النفس والمناهج وتكنولوجيا التعليم من أجل تصنيف الأهداف وتحليلها وتحديدها واختيار الخبرات الملائمة للمتعلم فى مجال التخصص .

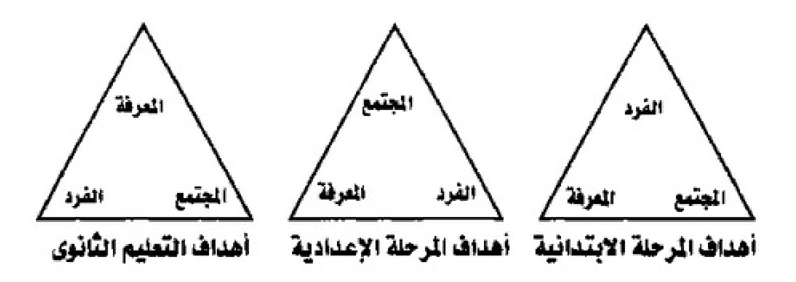
٥- القيم الروحية والخلقية :

" إن القيم هى المحكات والموجهات السلوكية و المبادئ الجماعية التى يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويحرص عليها " ومعظم هذه القيم يكون مستمداً من الدين الذى يدين به المجتمع ويحرص على تطبيقه ، وعلى زرع مبادئه فى نفوس

أبنائه وأيضا من الموروث الثقافي للمجتمع وفلكلوره الشعبي ، لذا وجب أن تكون هذه الأهداف مشتقة من القيم الروحية والخلقية . لما لها من أثر عميق في نفوس الناس على اختلاف معتقداتهم ومذاهبهم لأنها تحض على الخير والحب ، والترابط والعدالة ، وهذه القيم السامية تنير الطريق لوضع الأهداف التي تحقق تنشئة المواطن الصالح .

٦- الإطار القومي والمقومات التاريخية للمجتمع :

فلكل مجتمع أمة ينتمي إليها ويعتز بذلك الانتماء ويحاول أن يحافظ على قيمها وعاداتها وتقاليدها وأساليب حياتها . لذا وجب على مخططي المناهج الاهتمام عند وضع وبناء الأهداف بالإطار القومي والتاريخي للمجتمع وان تصمم الأهداف في ضوء الواقع الاجتماعي والمحافظ على قيمه السليمة ومساعدة أبنائه على التخلص من القيم السلبية التي تعوق تقدمه وانطلاقه نحو المستقبل ، وتختلف أبعاد الأهداف لدى مخطط المنهج من مرحلة تعليمية إلى أخرى حيث تركيزها على (الفرد – المجتمع – المعرفة) .انظر شكل (٢٢) .



شكل (٢٢) أبعاد الأهداف لدى مخطط المنهج

- **عناصر صياغة الهدف السلوكى من وجهه نظر ميجر *Mager* :**

أشار (ميجر) *Mager* منذ ستينات القرن الماضي إلى أن الأهداف تصف ناتجـاً منشوداً للمتعلم ، كما أنها تنظم للمتعلم جهوده فى التعلم بحيث تزيد من فعاليتها .

وأشـار إلى أهمـية اتصال الهدف مع مقاصد موضوعات المنهج كذلك تحديد ماذا يتوقع من المتعلم ، وهناك أربعة شروط لذلك هى :

- تحديد عدد المشكلات المراد من المتعلم حلها .
- تحديد طرق الوصول إلى حلها .
- تحديد الأجهزة والمواد المرجعية .
- تحديد الشروط الطبيعية لحدوث الأداء .

ويرى (ميجر) بأنه لابد من أن تتوافر فى عبارة الهدف السلوكى خصائص عدة أساسية :

- **الخاصية الأولى** : بيان المهمة أو السلوك النهائى *Terminal Behauior* الذى سوف يظهره المتعلم .
- **الخاصية الثانية**:بيـان بالشـروط أو المواصـفات الهامـة *Important Conditions* التى من المتوقع أن يحدث السلوك النهائي ضمنها .
- **الخاصية الثالـثة** : بيان بالمعيار أو المحك *Criterion* للأداء المقبول من قبل المتعلم كدليل على تحقيق الهدف أو حدوث التعلم .

ولهـذه العناصر الثلاثة أهمية قصوى برأى (ميجر) *Mager* نظراً لأنها توضح للتلمـيذ مباشرة أنواع ومستويات الأداء المتوقعة منه بعد إتمام الوحدة الدراسية أى أنها مهمة فى توضيح أهداف التعليم وحفز التلاميذ للعمل على بلوغها .

أمثلة لعبارات هدفية بطريقة (ميجر) :

- إذا أعطى الطالب قائمة من عشر حوادث تاريخية فإنه يكون قادراً على إعطاء تواريخ لتسع منها .
- إذا أعطـى الطالب خريطة صماء لمصر يمكنه أن يحدد عليها خمس مدن هامة .
- إذا أعطـى الطالب قائمة بخمسة مفاهيم جغرافية فإنه يكون قادراً على إعطاء ثلاثة أمثلة لكل مفهوم منها .

صياغة الهدف عند جرونلند *Gronlund*

يـرى (نـومان جرونلند) أن صياغة الهدف التعليمي بطريقة (ميجر) *Mager* تحقـق فائـدة ملموسـة حين يتم التركيز على نواتج التعلم البسيطة والمهـارات الخاصة كما تحقق فائدة كبرى فى نطاق التعليم البرنامجى حينما كان الهـدف هو الوصول إلى مستوى الإتقان وقياسه ، ولذلك فإنه ليس ضرورياً فى نطـاق التعلـيم الصفي النظامى إعداد قائمة طويلة جداً بالأهداف تغطى كافة نواتج الخاصة .

ويهـتم (جـرونلند) بكتابة الأهداف التعليمية كنواتج لعملية التعليم حسب (ميجر)*Mager* حيث يمكن وضع قائمة بالسلوكيات المحددة التي يتوقع ان يقوم بها المتعلم تحت ظروف معينة وبمستوى معين من الإتفاق على انه توجد هناك مشكلتين أساسيتين لهذا الإتجاه ، وهما :

- **<u>الأولى</u>** : انه من الممكن تحديد الظروف والشروط المناسب لكل هدف وإذا أمكن ذلك فإن مقدار التكرار والإعادة سوف يكون كبيراً .

- **الثانية** : إننا لا نستطيع أن نحدد المعايير المناسبة لكل الأهداف التي نكتبها على أن هـذا لا يعفي المعلم من كتابة الأهداف بصورة سلوكية واضحة ولمعالجة المشكلتين يرى (جرونلند) انه يمكن اتباع طريقة صياغة الأهداف التعليمية بشكل عام ومن ثم توضيح كل هدف عن طريق قائمة من السلوكيات المحددة التي تدل على تحقيق الهدف العام .

مثال : أن يستخدم التلميذ مهارات التفكير النقدي خلال القراءة .
السلوكيات المحددة للهدف :
▪ أن يفرق بين الحقيقة والرأي .
▪ أن يفرق بين الحقيقة والاستدلال .
▪ أن يبين علاقات السبب والنتيجة .
▪ أن يبين الأخطاء في المحاكمات العقلية .
▪ أن يحدد الافتراضات اللازمة .

ويذكر (جرونلند) انه يجب أن تشمل خطوات تحديد الأهداف التعليمية بلغة سلوكية على ما يلي :

- كتابة الأهداف التعليمية كنواتج تعليمية تتوقعها من التلاميذ .
- وضع قائمة تحت كل هدف تعليمي تضم نواتج تعليمية محددة تصف السلوك النهائي الذي يجب أن يؤديه التلميذ ليبرهن على أنه حقق الهدف ، ومن اجل ذلك :
  - أبدأ كل نتاج تعليمي محدد بفعل يدل على سلوك ملاحظ .
  - ضع قائمة ذات طول كافٍ من النواتج التعليمية المحددة لكل هدف لوصف سلوك التلاميذ الذي يحقق الهدف وصفاً مناسباً وكافياً .
  - عند تعريف الأهداف التعليمية العامة عن طريق النتاجات التعليمية يجب تعديل القائمة الأصلية حسب وفق ما يتطلبه الموقف .

- الحذر من حذف الأهداف المعقدة لكونها صعبة التعريف بعبارات سلوكية محددة .
- اللجوء إلى المواد المرجعية للاستعانة بها للتعرف على السلوكيات المحددة الأكثر ملائمة فى وصف الأهداف .

ويشير (جورنلند) ***N.Gronlund*** على أنه :

- كلما نجح المعلم فى جعل نواتج التعلم أكثر تعقيداً كلما ساعد على دوام تعلمها لفترة أطول وأيضاً انتقال أثر تعلمها إلى مواقف جديدة .
- كلما نجح المعلم فى جعل أهدافه الخاصة (نواتج التعلم) مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث النمو والخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية كلما كانت النواتج الأكثر تعقيداً مناسبة أكثر لإثارة ميول التلاميذ واستمرارها .

والمهم فى تحديد الأهداف السلوكية والتدريبية أن يصاغ بعدها تحديد المحتوى المراد تدريسه ومناقشة الطرق التى يتم بها التعلم والتدريس ، ومن ثم انتقاء أفضل الأساليب فى تدريس المحتوى ، ويجب أن تكون صياغة الأهداف السلوكية فى صورة ألفاظ أدائية وفق معايير ضرورية هامة .

- **معايير صياغة الهدف السلوكى وفق بلوم وآخرين :-**

١- أن يصف سلوك المتعلم .

٢- أن تبدأ عبارة الهدف بفعل (مبنى للمعلوم) يصف السلوك الذى يفترض أن يظهره التلميذ عندما يتعامل مع المحتوى .

٣- يجب أن تصف عبارة الهدف سلوكاً عند التلميذ قابلاً للملاحظة .

٤- أن يكون الهدف بسيطاً غير مركب .

٥- أن يعبر عن الهدف فى مستوى مناسب من العمومية .

٦- أن يمثل الهدف نواتج مباشرة مقصودة .

٧- أن يكون الهدف واقعي وممكن قياسه .

٨- أن يتدرج الهدف من السهل إلى الصعب .

٩- أن تكون الأهداف متنوعة تشمل مستويات متعددة من السلوك .

- أمثلة لتعابير يفضل عدم استخدامها فى صياغة الهدف السلوكي : يفهم ، يتذوق ، يعي ، يتحسس ، ينمو فى قدرته على ، تتكون عنده ألفه بـ ... يستوعب الدلالة بـ ... ويبدى اهتماماً بـ .....

- تعابير يستحسن استخدامها فى صياغة الهدف مثل : يقارن ، يذكر ، يعدد ، يصف ، يصنف ، يلخص ، يطبق فى موقف جديد ، يعطى أمثلة ، يعبر عن ... يحل مسألة ... يعطي أمثلة لـ ... ، يختار ، يوازن .

- **مواصفات الأهداف السلوكية :**

١- أن تكون متسقة مع الأهداف العامة للتربية فإذا كانت الأهداف العامة ترمى إلى تنمية التفكير المستقل والقدرة الإبداعية والاتجاهات الإيجابية نحو العمل فإن هذه الأهداف العامة والمجردة لابد أن تكون المصدر الذى تشتق منه الأهداف التعليمية السلوكية .

٢- أن تكون واقعية وقابلة للتحقيق أى تراعي حاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وخصائص البيئة التعليمية .

٣- أن تكون فى صورة متدرجة ومتسلسلة أى تراعى الانتقال من البسيط إلى المركب ، ومن السهل إلى الصعب .... إلخ .

٤- أن تكون متنوعة تتضمن جوانب عقلية ومهارية ووجدانية .

٥- أن تكون مصاغة بصورة سلوكية(انظر معايير صياغة الهدف السلوكي) .

ويقدم (كريج) *Kreege* مجموعة من المواصفات التي تعد بمثابة معاييراً لصياغة الهدف السلوكي والتي يمكن الاستفادة منها أيضاً ، وهي :

- هل كتبت الأهداف بصيغ وعبارات تتركز حول سلوك المتعلم
- هل تعتبر الأهداف (نوعية) بدرجة كافية وذات معنى .
- هل الأهداف صادقة ومتمشية مع الأهداف العامة .
- هل الأهداف قابلة للقياس من حيث (مستوى الأداء والشروط والمواقف التي سيحدث فيها الأداء) .
- هل الأهداف متعاقبة ومتسلسلة فيما يتصل ، فالهدف الأول فالذي يليه . إلخ
- هل الأهداف متوافقة مع خبرة التلميذ السابقة .
- هل الأهداف مقبولة وفي الأوساط التي ينتمي إليها التلميذ (كريج ١٩٨١).

- **تصنيف الأهداف التربوية :**

تهتم التربية الحديثة برأي كل من تكلم عنها ، بتنمية شخصية الطالب المتكاملة ، ولعل الخطوة الأولى نحو ترجمة هذا الشعار إلى ممارسات عملية ، هي أن تكتب أهدافا للأبعاد الرئيسية لعملية التعليم والتعلم .

- **أولا: تصنيف جرونلند للأهداف :**

١- المعرفة :

- المصطلحات
- الحقائق الخاصة
- المفاهيم المبادئ

٢- الفهم *Understanding*

- المفاهيم والمبادئ
- الإجراءات
- المادة المكتوبة ، الرسوم ، الخرائط ، البيانات الرقمية، المواقف المشكلة .

٣- التطبيق

- المعلومات المرتبطة بالحقائق .
- المفاهيم والمبادئ .
- الطرائق والإجراءات .
- مهارات حل المشكلة .

٤-مهارات التفكير

- التفكير النقدى
- التفكير العلمى

٥-المهارات العامة

- المهارات المخبرية
- المهارات الأدائية
- مهارات الاتصال
- مهارات العددية
- مهارات الاجتماعية

٦-الاتجاهات

- الاتجاهات الاجتماعية
- الاتجاهات العلمية .

٧-الميول و الاهتمامات :

- الميول الشخصية
- التربوية والمهنية

٨-التقديرات

- الأدب ، الفن ، الموسيقى
- التحصيل العلمى والاجتماعى

٩- التكيف

- التكيف الاجتماعى
- التكيف الانفعالى

▪ ثانياً : تصنيف بلوم ورفاقه

الخطوة العلمية الرئيسة فى مجال تصنيف الأهداف جاءت من قبل(بلوم) و (كـراثول) ورفاقهم فى كتابهم الشهير (تصنيف الأهداف التربوية) *Taxaonmy Of Educational Objective* والـذى يعتـبر حتى الآن أكثر المراجع فائدة فى موضوع الأهداف التربوية تحديداً وتعريفاً وتصنيفاً ، وقد شارك فى تطوير وإعداد هذا النظام مجموعة من علماء النفس والمدرسين والمختصين فى القياس النفسى التربوى .

وتصنف الأهداف فى هذا التصنيف إلى ثلاثة مجالات :

١- المجال المعرفى الفكرى *Cognitive Domain* ويحتوى على تلك الأهداف التى تركز على الناحية الفكرية كالمعرفة والفهم ومهارات التفكير .

٢- المجـال الـوجدانى التأثـرى *Affective Domain* وتشمل تلك الأهداف المتعلقة بالعواطف والانفعالات كالرغبات والمواقف والتقدير .

٣- المجـال الحركى النفسى *Pschomotor Domain* ويشمل الأهداف التى ترك على مهارات الحركة كالكتابة والطباعة والسباحة والرسم وتشغيل الآلات .

▪ أولاً : المجال الفكرى *Congnitive Domain* :

يـبدأ المجـال الفكـرى المعرفى بناتج بسيط للمعرفة *Knowledge* ثم يستمر بالـتدريج إلى مسـتويات اكثر تعقيداً كالإدراك *Comprehension* والتطبيق *Appreciation* وانتهاء بالمستوى الأكثر تعقيداً وهو التقدير *Appreciation*

١-**المعـرفة** : تعرف على أنها عملية تذكر المعلومات التى تم تعلمها سابقاً إبتداء من الحقائـق المحـدودة إلى نظـريات متكاملة ، وكل ما هو مطلوب هنا استعادة المعلومات إلى الذهن والمعرفة تمثل أدنى مستوى من نواتج المعرفة .

٢- **الفهـم** *Coperhension* : هو القدرة على فهم معنى الأشياء ، وهذا الفهم يمكن إظهـاره عن طريق تحويل المواد من هيئة إلى اخرى كلمات إلى أرقام ، أو تفسيرها (شـرح تلخيص) أو تخمين مردوداتها المستقبلية ، نواتج التعلم فى هذه الفئة تقع فى مستوى اعلى قليلاً من مستوى المعرفة وهى تمثل أدنى مستوى للفهم .

٣- **التطبيق** *Application*: هو القدرة على تطبيق أو استعمال الأمور التي تم تعلمها في مواقع جديدة ، وتشمل هذا التطبيق القواعد والطرق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات نواتج التعلم في هذه الفئة تتطلب مستوى من الفهم أعلى من تلك التي تقع تحت الفهم .

٤- **التحليل** *Analysis* : هو القدرة على فك الأجزاء المختلفة بغرض فهم تركيبها ، وهذا يشمل التعرف على تلك الأجزاء وتحليل العلاقة بينها ومعرفة الأسس التي تحكم تلك العلاقة ،ونواتج التعلم هنا تشمل مستوى فكريا أعلى من تلك التي تقع تحت الإدراك والتطبيق لأنها تتطلب فهما لمحتوى وشكل المادة.

٥- **التركيب** *Synthesis* : هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة ، وهذا يشمل الكتابة ، أو التحدث عن موضوع لم يسبق التطرق إليه أو إنتاج خطة عمل أو مجموعة من العلاقات المجردة (خطة لتصنيف المعلومات) نواتج التعلم في هذه الفئة تركز على السلوك الإبداعي للفرد مع التأكيد على تكوين نماذج أو تراكيب جديدة .

٦- **التقييم** *Evaluation* : القدرة على إعطاء حكم قيمة مادة معينة (جملة ، رواية ، قصيدة ، تقرير ، رأى ....الخ) كغرض محدد ، والحكم يجب أن يستند على معايير واضحة ومحددة ، وهذا يشمل معايير داخلية (التنظيم) أو خارجية (العلاقة بالغرض) ، تحدد من قبل الطالب أو تعطى له .

نواتج التعليم في هذه الفئة تمثل أعلى مستوى في المجال الفكري المعرفي ، وذلك لاحتوائها على عناصر من جميع الفئات الأخرى إضافة إلى العنصر الذاتي .

جدول (٢) الفئات والمصطلحات للمستوى الإدراكي

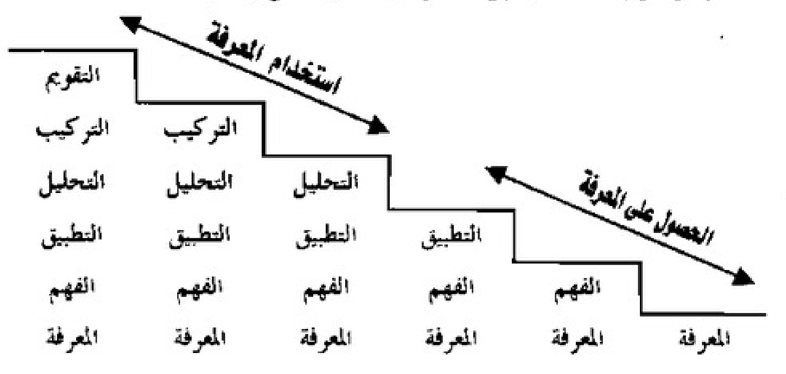
الفئة	الأهداف التدريسية	مصطلحات سلوكية الصياغة نواتج التعلم المحددة
المعرفة	يعرف مصطلحات شائعة . يعرف حقائق محددة . يعرف مفاهيم أساسية . يعرف طرق وأساليب.	يعـــرف ، يصـــف ، يتعرف ، يؤشر ، يلوج ، يسمي ، يلخص ، يختار ، يحدد ، يماثل ، يستخرج
الفهم	يستنتج حقائق ومبادئ . يفسر الرسوم والخرائط . يـــدرك أهمية استعمال الطرق العملية .	يدافـــع ، يميز ، يخمن ، يوضح ، يعطى أمثلة ، يلخص ، يحول ، يشرح ، يعمم ، يتوقع ، يعيد صياغة
التطبيق	يطبق مفاهيم ومبادئ فى مواقع جديدة . يطبق قوانين ونظريات فى مواقع جديدة . يحل مسائل رياضية . يرسم خرائط ورسوم بيانية . يوضح أمثلة لاستخدام طريقة . بصورة واضحة أو خطوط معينة	يغير ، يرتب ، يجرب ، يوضح ، يعدل ، يشل ، يهيئ ، يستعمل ، يتوقع ، ينتج

تابع جدول (٧) الفئات والمصطلحات للمستوى الإدراكي

الفئة	الأهداف التدريسية	مصطلحات سلوكية لصياغة نواتج التعلم المحددة
التحليل	يتعرف على الفرضيات غير المدرجة . يتعرف على المغالطات فى التعايش . تميز بين الحقائق والاستنتاجات. تقييم أهمية البيانات . تحليل التنظيمى لعمل ما.	يجزئ ، يميز ، يتعرف ، يعزل ، يوضح ، يلخص ، يشير إلى ، يربط ، يختار ، يفصل .
التركيب	يكتب موضوعا جيد التنظيم . يلقى خطابا جيد التنظيم . يكتب قصة قصيرة بديعة . يقترح نمط لإجراء تجربة ما . يصنع نظاما جديدا لتصنيف الأشياء .	يرتب ، يدمج ، يبتدع ، يخترع ، يوضح ، يعدل ، ينظم ، يخطط ، يربط ، يتعرف ، يكتب ، يؤلف ، يلخص ، يخبر ، ينقح ، يركب، يجمع، يعيد ترتيب.
التقييم	يحكم على الترابط المنطقى للمادة المكتوبة . يحكم على صحة الاستنتاجات . يحكم على قيمة عمل معين .	يقيم ، يقارن ، يستخلص ، ينتقد ، يميز ، يفسر ، يلخص ، يحرر ، يربط ، يدعم ، يوضح ، يصف .

ملاحظات على التصنيف المعرفى :

تنظيم الفئات فيما بينها وفق ترتيب هرمى من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب كما يفترض أن الفئة المتقدمة تشمل على الفئات التى تسبقها وتحتويها ، كما يظهر فى الترتيب الحالى شكل (٢٣) .



شكل (٢٣) المستويات المعرفية للجانب الادراكى المعرفى

٢- إن قائمة الأهداف العامة المبينة فى العمود الثانى من الجدول السابق جدول رقم (٧) ليست قائمة كاملة ، وإنما يقصد بها تقديم الأمثلة التى يمكن أن تشجيع الطالب على محاكاتها .

٣- إن العبارات السلوكية المحددة المبينة فى العمود الثالث ليست قائمة كاملة بل عينات توضيحية يلاحظ منها أن العبارة الواحدة يمكن أن تستخدم لكتابة أكثر من هدف لأكثر من مستوى وكلمة (أن يعين) يمكن استخدامها فى عدة مستويات معرفية.

جدول رقم (٨) الهدف والمستوى

الهدف	المستوى
يعين الطالب التعريف الصحيح لمصطلح	المعرفة
يعين الطالب أمثلة عـــــن مبدأ	الفهم
يعين الطالب القواعد المناســبة لــ	التطبيق
يعين الطالب مكونات الخريطـــــة	التحليل

- **ثانيا المجال النفسحركي** : ***psychomotor Domain***

عرضــت "كوثــر كوجك " ١٩٧٧ تصنيفات للجانب النفسي الحركي في ضــوء تصنيف (سيمبسون)*simpson* وتصنيف (هارو)*Harro* وقد استخدمت المؤلفة تعديلا من أجل التبسـط والواقعية في ضوء خبراتها العلمية في ملاحظة خطوات تكوين المهارات اليدوية والحركية عند المتعلمين (كوثر كوجك : ١٩٩٧) .

١ **مستوى الملاحظة** : المستوى الأول في المجال الحركي النفسي ويصبح التلميذ فيه على وعى بما يحدث حوله أو بما يقدم أمامه من خلال ملاحظته بحواسه المختلفة والتي تمكنه من إدراك حقائق وتفاصيل ما يحدث كما ونوعا وإجراءات .

ويمكــن القول أن هذا المستوى يتطلب من التلميذ الاستعداد للقيام بأداء معين وهذا الاستعداد للقيام بأداء معين يكون ذهنية *Mental Set* أو بدنيا ***Physical Set*** أو إنفعاليا ***Emotional Set*** .

٢ – **مستوى التقليد** : يقــوم التلمــيذ بأداء عمل ما أو جزء مكمل مقدما نفس الخطوات التي شاهدها أمامه ، ولا يتوقع من التلميذ هنا الإتقان أو الإجادة ، ولكن التكرار للعمل تحت الأشراف الدقيق من معلمه .

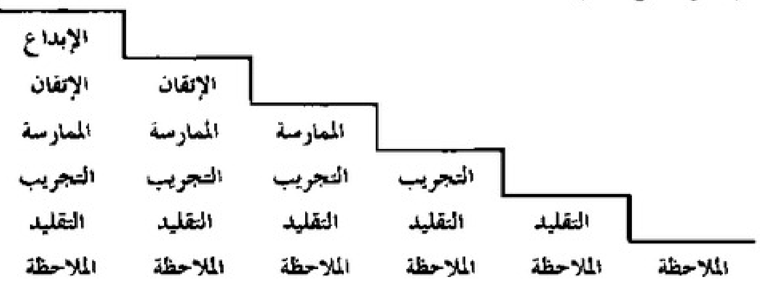
٣ – **مستوى التجريب** : يتطلب هذا المستوى أن ترفع الموافقة والأشراف عن التلميذ تدريجيا بحيث يعمل التلميذ بشيء من الحرية والتصرف والكفاءة والثقة .

٤ – **مستوى الممارسة** : وفى هذا المستوى يبدأ التلميذ تكوين المهارات فعلا ويصبح الأداء تلقائي ، وتصبح تأدية العمل الذي يقوم به بشكل ميكانيكي أي تصبح استجاباته عادة ، ومن مظاهر هذا المستوى زيادة سرعة العمل ، وقلة الخطأ ، وزيادة الإنتاج ، قلة المجهود المبذول في العمل . ويتطلب هذا المستوى من التلميذ تكرار أداء العمل فيتعوده ويألفه .

٥ – **الإتقان** : هذا المستوى هو الدلالة على تكوين المهارة حيث يكون أداء التلميذ مصحوبا بالسهولة والسرعة والآلية في الأداء إلى جانب الجودة والإتقان والاقتصاد في الخامات والزمن والمجهود ، كما تتميز استجابة التلميذ في هذا المستوى بقلة الأخطاء وزيادة الإنتاج .

٦ – **الإبداع** : قدرة التلميذ على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة تتلاءم مع واقع معين أو مسألة معينة وتنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة والثقة بالنفس والابتكار والحداثة .

وتفرق المؤلفة هنا بين الإبداع القائم على إتقان المهارة والإبداع القائم على الصدفة ، ساذج فالأول يتسم بأنه نابع من تفكير علمي على مستوى عال أما الآخر فهو طفولي (انظر شكل ٢٤).



شكل (٢٤) مستويات الجانب المهارى تبعاً لتصنيف (كوثر كوجك)

جدول رقم(٩) الفئات والمصطلحات الخاصة بأهداف في المجال الحركي

الفئة	الأهداف التدريسية العامة	مصطلحات سلوكية لصياغة نواتج التعلم
الملاحظة	يراقب بانتباه يشاهد ما يجرى أمامه يلاحظ بوعي تام يتابع خطوات أداء	يراقب ، يتابع ، يشاهد ، يرى ، يلاحظ ، يستكشف ، يعاين ، ينصت ، يشم
التقليد	يكرر الحركات المطلوبة يطبق عمليا كيفية القيام ب... يحدد التسلسل الأفضل ...	ينقل ،يكرر ، ينسخ ، يعيد عمل ، يذيع ، يقلد ، يحاول .
التجريب	يؤدى بطريقة معلومة ينتج وحدات جديدة يتبع تعليمات مكتوبة في تنفيذ المهارة	يؤدى ، يجرب ، يعمل ، ينفذ ، يتيح ، يحاول ، ، يتبع تعليمات نظرية في عمل شئ ما ، يطبق ما تعلمه
الممارسة	يعرض طريقة تصميم خريطة يصمم نموذجا للتجربة يعيد تركيب الجهاز بأقل كمية أخطاء	ينتج كميات ، يعمل بثقة ، يؤدى بقليل من الأخطاء ، يتدرب على ، يصنع ، يعمل بكفاءة ، يعرض طريقة العمل
الإتقان	- يظهر مهارة عالية في الأداء . - يتقن العزف على الآلة الموسيقية - يصلح المعدات بسرعة ودقة - يودي خطوات رسم خريطة	يجيد ، يتقن ، ينتج بسرعة أو بكثرة ، يعمل بثقة ، يتحكم في.....
الإبداع	- يؤلف مقطوعة موسيقية يصمم خريطة جديدة للتقسيم الاداري في مصر	يصمم،يشيد ،يبنى ،ينشر ،يطور ،يؤلف ،يكون

- **ثالثا : المجال الوجداني (البعد الغائب في العملية التعليمية):**

يهتم القائمون على العملية التعليمية بالجانب المعرفي مهملين الجانب الوجداني ، ويتعاملون مع التلميذ ككائن معرفي غافلين أن التلميذ بشر له مشاعر وقيم ومبادئ واتجاهات وإن اكتساب المعرفة لا يتم من أجل المعرفة بل من أجل اتجاه ما نحوها أو قبول أو رفض مفهوم أو مبدأ أو نظرية ، والتلميذ حينما يأتي من المنزل للمدرسة يأتي بعقله ومشاعره وقيمه واتجاهاته ومهاراته ، وكل ذلك يؤدى دورا هاما في دافعيته نحو التعليم وعلاقاته داخل المدرسة .

إلا أن هناك صعوبات يتحدث عنها القائمون على العملية التعليمية فيما يتعلق بالأهداف الوجدانية وتقويمها منها :

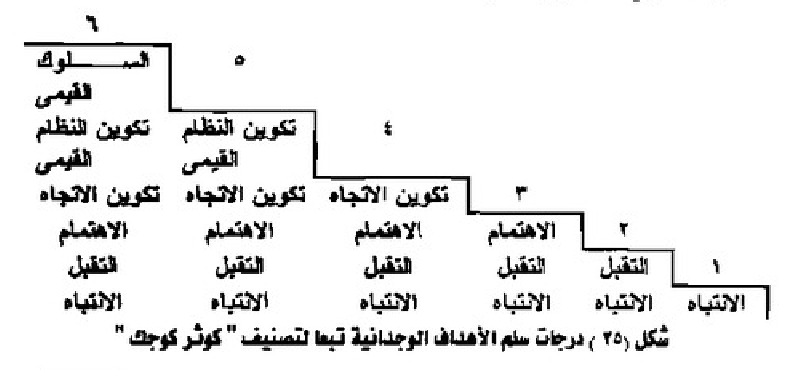
- العمومية بالنسبة الأهداف الوجدانية وبالتالي صعوبة تجزئتها وإخضاعها للقياس بصورة سليمة .
- الفكر السائد لدى الكثيرين من التربويين من أن تحقيق الأهداف المعرفية كفيل بتعديل السلوكيات والمشاعر والاتجاهات الوجدانية لدى المتعلم .
- الجوانب الوجدانية المتضمنة للقيم والاتجاهات والميول تحتاج لوقت طويل نسبيا من أجل تحقيقها ، وبالتالي لا تظهر إلا بمرور فتره زمنية طويلة عكس الأهداف المعرفية التي يمكن أن تحدث في فتره محدودة .
- صعوبة تقويم الجوانب الوجدانية حيث تتطلب أساليب اختبارية معينة لا يستطيع العديد من المعلمين تصميمها أو تطبيقها ، كما تعتمد بصورة كبيرة على ملاحظة السلوك عمليا وبصورة غير مقصودة .
- يرى البعض أن الاهتمام بتدريس القيم قد يتعارض بين أصحاب المعتقدات العديدة كما يرى البعض أنه يعد بمثابة تدخل في الشئون المختلفة للمتعلم .

- صـعوبة إحداث تغير سلوكي وجداني وبالتالي تقويمه وقياسه فقياس اتجاه نحـو الـتعاون أو العلم والبحث والمشاركة والتنافس يختلف عن تعلم الحقائق والمفاهيم والقوانين والرموز والنظريات . (أنطانيوس ١٩٩٥)

تصنيف البعد الوجداني : *Affective Domain*

يشير هذا الجانب إلى الناحية الوجدانية من السلوك كالفنون التي تخاطب جانب الأحاسيس والمشاعر في الحديث عن تنظيم وتصنيف جانب الأحاسيس والمشاعر يجب أن نضع في عين الاعتبار مفهوم التذويب ***Internalization*** أي العملية التي بواسطتها يجعل الفرد شيئا ما جزءا من بنيانه الداخلي والاستجابة له بشيء أكبر من القبول أو أخذ العلم به .

وقد قامت مجموعة من التربويين وعلماء النفس وعلى رأسهم " ديفيد كراثول ***D.Krathweel*** " بتطويـر مصـنفا للنواتج العاطفية لعملية التعلم في مجموعة من الفـئات ، كما قامت " كوثر كوجك " ١٩٩٧ بتطوير مصنف للأهداف الوجدانية في ضوء أفكار " كراثول " وهو ما سيتم تناوله في العرض الحالي لمنطقيته وسهولته في عملـية التعلم ، وقابليته للاستخدام من قبل المعلمين حيث قسمت المؤلفة المستويات إلى سـت درجـات تبدأ بالانتباه . ثم التقبل ،ثم الاهتمام ثم تكوين النظام القيمي ثم السلوك القيمي . شكل (٢٥)



شكل (٢٥) درجات سلم الأهداف الوجدانية تبعا لتصنيف " كوثر كوجك "

ومـــن الواضـــح فى هـــذا التصنيف أنة يتدرج ليعكس استجابة المتعلم لهذه المـــثيرات ومـــا تكـــونه من ميول واهتمامات ، ثم تكوين الاتجاهات القيم ، وتنتهي بتكوين تنظيم قيمي ، ثم السلوك القيمي الذى يميز شخصية الفرد وفلسفته فى الحياة.

١) **مستوى الانتباه :**

وفية يتم جذب انتباه المتعلم إلى مثير ما بطريقة حسية بصرية سمعية ..... إلخ ،وبمـــا يثير حماس المتعلم للمعرفة عن هذا المثير ، ويتراوح نواتج التعليم لهذا المستوى من الشعور البسيط بوجود الأشياء إلى الانتباه بعناية لما يقوله الآخرون .

٢) **التقبل**

يـــتطلب هذا المستوى قيام التلميذ باستجابة طواعية للمثير والتى تحقق إشـــباعا له . أى المشاركة الحية من قبل المتعلم . كما يظهر من خلال الاستجابة مـــيول واهتمامات المتعلم نحو البحث عن أنشطة تشبع حاجاته التى تولدت من خلال المثير ، وتتدرج الاستجابة فى هذا المستوى من كونها استجابة مفروضة أو مطلـــوبة مـــن التلمـــيذ إلى استجابة طواعية ونواتج التعلم فى هذه الفئة تحاول التركيز على النواحى التعليمية التالية .

أ- الإذعان للاستجابة *Acquiescence in Responding*

قراءة المادة المطلوب تحضيرها .

ب- الرغبة فى الاستجابة *Willingness To Responding*

قراءة طولية لأكثر ما يتطلبه تحضيره .

جـــ- الإبـــداع للاســـتجابة *Satisfoiction in Responding*

القراءة لغرض التسلية

٣) **مستوي الاهتمام :**

يتميـــز سلوك التلميـــذ في هذا المستوي بالفعالية والاتجاه ،ويبدو اهتمامه واضـــحا من خلال الرغبة في معرفة المزيد من الجوانب عن المثير الذي أثاره من قـــبل وتظهر المزيد من الأسئلة والمناقشات حول ذلك والاستعداد لبذل الوقت والجهد في كل عمل يرتبط بمعرفة عن المثير .

ويـنعكس اهـتمام التلميذ في سلوك لفظي أو غير لفظي ،تري (كوثر كـوجك)أن هـذه الدرجة من درجات المجال الوجداني تمثل نقطه تحول التلميذ من مجرد الانصياع للأوامر إلي الإحساس بمتعه التعلم وبهجتة،وهذه بداية التعلم الحقيقـي(كوثر كوجك:١٩٩٧).الذي ينعكس في سلوك الفرد وينتقل أثره من المدرسـة إلي المجتمع ، و المعروف علمياً أن التعلم لا يحدث الا من خلال رغبه وإرادة التلميذ في التعلم.

٤) **تكوين الاتجاه:**

في هـذا المستوي يهتم بإدراك وتقدير التلميذ للموضوع أو الظاهرة تقديرا ذاتيـا ويتـراوح التقدير هنا من القبول النسبي للقيمة(الرغبة في تحسين المهارات)إلي مستوي معقد في الفئة (افتراض المسؤولية عن عمل شئ معين).

وتذكـر (كوثر كوجك)انه لا يمكن الحكم علي تكوين اتجاه ما من مثير أو ظاهرة سلوكية واحدة ،بل يجب أن يتكرر هذا السلوك في عدة مواقف مختلفة ويتكرر بدرجة من الثبات والاستمرارية التي تدل علي مستوي معين من الانفعال (اتجاه) .

ونواتج التعليم في هذه الفئة(المستوي)تتعلق بذلك السلوك الثابت إلي درجة كافيه ويمكن التعرف علي القيمة بوضوح والأهداف التدريسية المصيغة عادة تحت المواقف attitudes والتقديـر apperecíation والـتي تقـع في هذه الفئة وهنا يظهر التنظـيم القيمـي أو السلم القيمي للمتعلم حيث يحدد مكانه كل قيمة في وجدانه وعلاقتها ببعضها ويتم التنظيم وفق الأهمية والسيادة للمتعلم.

٥) **مستوي تكوين النظام القيمي.**

هـنا فى هذا المستوى تظهر اعتقادات الفرد بالنسبة للاتجاه الذى كونه، ويـرتبط الانفعال على هذا المستوى بتكوين القيم ، ولكن نظراً لأن الفرد يكون فى كـل مرحلة من مراحل عمره المختلفة عديداً من القيم ، التى تتوافق أو تتعارض معا

فلابـد أن تسـتقر هـذه القيم في دخيلة الإنسان بشكل سوى، ونظام يرتضيه هذا الإنسان لنفسه ، وهذا ما يعبر عنه بتكوين النظام القيمي (كوثر كوجك:١٩٩٧).

أي أن هـذا المستوي هو عملية ضم قيم مختلفة مع بعضها وحل التناقضات الموجـودة بينها لغرض الوصول إلي بناء نظام قيمي متماسك داخليا ،لذا فإن التركيز في هذا المستوي يكون علي قيم المقارنة والربط والتركيب .

ونواتج التعلم في هذا المستوي لها علاقة بمفهوم القيمة (يتعرف علي مسئولية كـل شـخص في تحسين العلاقات الإنسانية أو بناء نظام قيمي) (يضع خطة عملية لإشباع حاجاته الاقتصادية والاجتماعية)والأهداف التدريسية المرتبطة عادة بفلسفة الحياة تقع في هذا المستوي

٦) **مستوي السلوك القيمي :**

هذا المستوي يعرض المتعلم أن لديه نظاما قيميا معينا يحكم سلوكه لفترة كافـية ؛ويكـون سلوكه في هذا المستوي اقرب إلي الثبات والتعميم وتعبر عن مستويات المجال الوجداني ،وفيه تتكامل الأفكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم وتغطـي الـنواتج التعليمية في هذا المستوي مدي واسعا من النشاطات إلا أن التركيـز الأساسي يكون علي نمطيه السلوك وكونه دالا علي الشخصية الكلية للمتعلم .

ومـن الصـعب جدا قياس هذا المستوي موضوعيا لأنه حصاد المؤثرات التـربوية العقلية والاجتماعية والاقتصادية سواء في المدرسة أو خارجها ،ولعل هذا يبين أهمية التكامل في النظام التعليمي وبين النظام التعليمي والمجتمع.

ملاحظات على الأهداف الوجدانية :

المجـال الـوجدانى من أصعب المجالات الثلاثة للتصنيف فى التعامل معه وتنميته وذلك للأسباب التالية :

١ – عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية .

٢- الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال .

٣- نـواتج الـتعلم موقفية ، أى قد تختلف من موقف لآخر ، كما أنها يمكن أن تكون غير معبرة فقد يبدى الفرد غير ما يبطن .

٤- صعوبة تصميم اختبارات تقيس هذا الجانب وعدم قدرة المعلمين على ذلك

جدول (١٠) أهداف الجانب الوجدانى

الفئة	الأهداف التدريسية العامة	مصطلحات سلوكية لصياغة نواتج التعليم المحددة
الانتباه	- تستمع بانتباه . - يظهر وعياً لأهمية التعلم - يلاحـظ بدقة الأنشطة التى تتم داخل الفصل	يستمع بيقظة ، ينبه ، يتابع ، يركز علـى ، يصغى ، يلاحظ ، يحس ، يشعر ..
التقبل الاستجابة	- يتقبل الفروق الفردية والثقافية بين الناس - يطيع قوانين المدرسة . - يسهم فى المناقشات الصعبة - يستجيد لمهمات خاصة . - يـبدى استعداداً للقيام بأعمال متعددة	يستجيب ، يبادر ، يتقبل ، يطيع ، يجيب بحرية ، يشترك فى ، يناقش ، يبدى استعداداً ، يوافق على ...
الاهتمام	- يطيع قوانين المدرسة . - يسهم فى المناقشات الصفية . - يظهر اهتماما بموضوع ... - يبدى اهتماما بمساعدة الآخرين - يكمل الواجبات اليومية .	يشـارك ، يـثير نقـاط جديدة ، يشترك طواعية ، يعتنى بـ ، يبدى اهـتماماً بـ ، يتعاون فى ، يتطوع للقيام بعمل ، يقرأ حول موضوع ، يجمع مادة علمية .

تابع جدول (١٠) أهداف الجانب الوجداني

الفئة	الأهداف التدريسية العامة	مصطلحات سلوكية لصناعة نواتج التعليم المحددة
الاتجاه	- يبين إيمانه بالمبادئ الديمقراطية. - يقدر دور العلم في الحياة اليومية يظهر اتجاهات نحو حل المشكلات. . - يظهر التزاما نحو التحسن الاجتماعي	يختار بحرية ،يمارس بحرية ،يتبني فكرة ،يبذل مجهودا ،يبادر ب، يدافع عن ،يتصل
النظام القيمي	- يفاضل بين الحرية المطلقة والمسئولية في مفهوم الديمقراطية - يطور خطة لحل بعض المشكلات التي يدرسها أو يرتب أهدافه في الحياة . - يكيف قدراته وإمكاناته مع عملية التعلم.	يختار ،يفاضل ،يصنف، يرتب يطور ، يوائم ،يكتف ،يبذل ،يبرز.
السلوك القيمي	يستعمل منهجا موضوعيا في حل المشكلات ، يمارس التعاون في الفعاليات الجماعية ، يكون عادات صحية ، يستخدم الأهداف بطريقة لحل المشكلات ، يتطوع لأداء عمل اجتماعي يواظب علي الدقة والإخلاص في العمل.	يسلسل، يتصرف، يواظب، يحافظ علي، يدافع عن، يتطوع لـ.....

- **ثالثا: تصنيف جيلفورد للأهداف :**

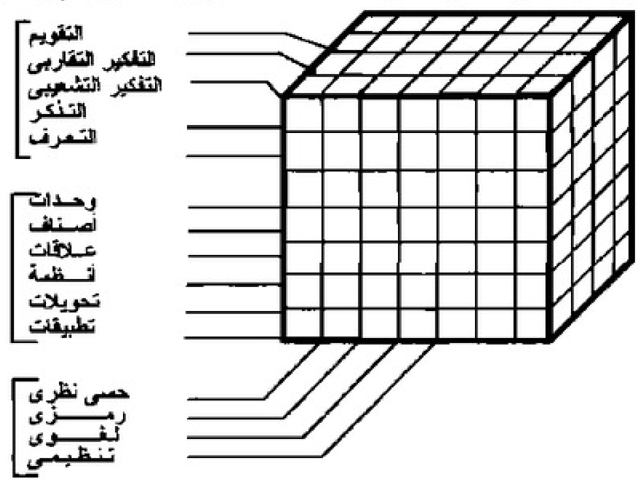
نموذج جيلفورد :القدرات العقلية كأهداف :

إن محاولة تطوير أهداف تربوية على أساس القدرات العقلية أدت إلى ظهور تصنفات عديدة لعل أبرزها وأكثرها شيوعا تصنيف "بلوم" إلا أن هناك نموذجا أخر هو نموذج " جيلفورد " لبناء الذكاء **Structurc of Intellect** يمكن اعتماده لهذا الغرض

ويصور " جيلفورد" الذكاء في شكل مكعب يتكون من ثلاثة أبعاد هي :

- بعد العمليات *operations*.
- بعد المحتوى *content*.
- بعد النواتج *products*.

ويتكون كل بعد من مستويات معينة كما يظهر في الشكل رقم (٢٦) .

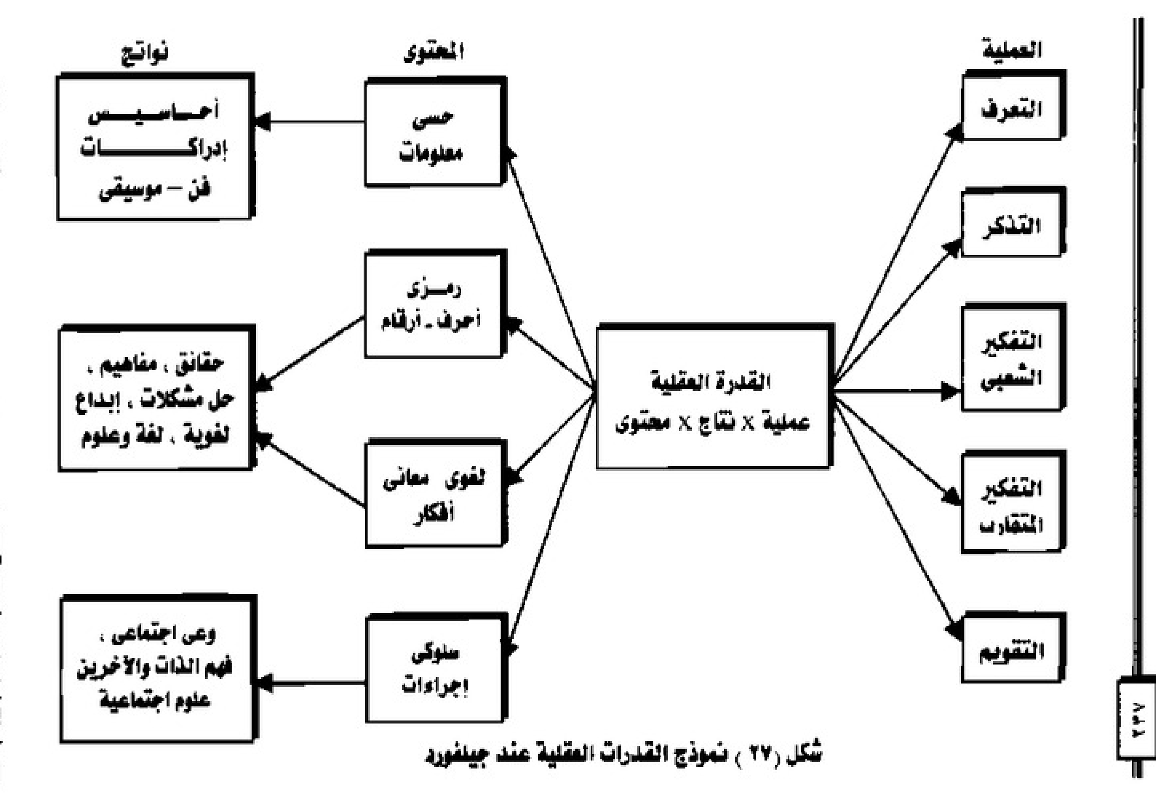


شكل (٢٦) نموذج بنية الذهن عن جيلفورد

إن **البعد الأول** هو بعد العمليات العقلية يشبه إلى حد ما المستويات المعرفية عند "بلوم " إلا أن هناك ثمة اختلافين رئيسيين بين "بلوم" و" جيلفورد " في الناحية الأولى يفترض "بلوم " وجود استمرارية سلوكية من البسيط إلى المركب ، وبين المادى المحسوس إلى المجرد . واعتبر أن كل مستوى ، ضرورى لظهور المستوى الذى يليه ، إلا أن " جيلفورد " لا يرى تضمن المستويات الدنيا في المستويات الأعلى أمرا ضروريا أو واجب الحدث ، ومن الناحية البنائية يرى "بلوم" أن هناك ثلاثة مستويات للتفكير المنتج هى التطبيق ، التحليل ، التركيب ، بينما يتكلم "جيلفورد" عن نوعين فقط هى التفكير التشعبى والتفكير التقاربي ويشمل العمليات العقلية عند "جيلفورد":

١. **التعرف** *congnition* وتتمثل في الاحتفاظ بما تم التعرف علية ، أو إعادة اكتشافه .
٢. **التذكر** *Memory* وتتمثل فى الاحتفاظ بما تم التعرف عليه ، واستدعاؤه فى الوقت المناسب .
٣. **التفكير الشعبي** *Divergent Thinking* ويمثل فى الوصول إلى عدد من الإجابات والحلول المحتملة والتي تحدد بالضرورة بما هو متوفر من معلومات فى الموقف .
٤. **التفكير المتقارب** وهو يشير إلى طريقة إنتاج جواب صحيح أو تقليدي من معلومات معروفة ومتذكرة .
٥. **التقويم** *Evaluation* وتتمثل فى الوصول إلى قرارات حول صلاحية أو صحة أو ملائمة معلومات تم إدراكها .
٦. **تسجيل الذاكرة** وهو تذكر المعلومات مباشرة بعد محاولة حفظ مجموعة من البنود

هذه العمليات يمكن أن تستخدم كأساس في تصنيف الأهداف التعليمية أنظر شكل (٢٧)



شكل (٢٧) نموذج القدرات العقلية عند جيلفورد

- **البعد الحركى كأهداف عند جيلفورد:**

توصـــل"جيلفورد" إلى ستة عوامل حركية يتضمنها تقريبا كل نشاط حركي يقوم به الإنســـان، أن هذه العوامل فى ارتباطها مع الجزء من الجسم المستعمل تكون قدرات حركية. انظر الشكل (٢٧) .

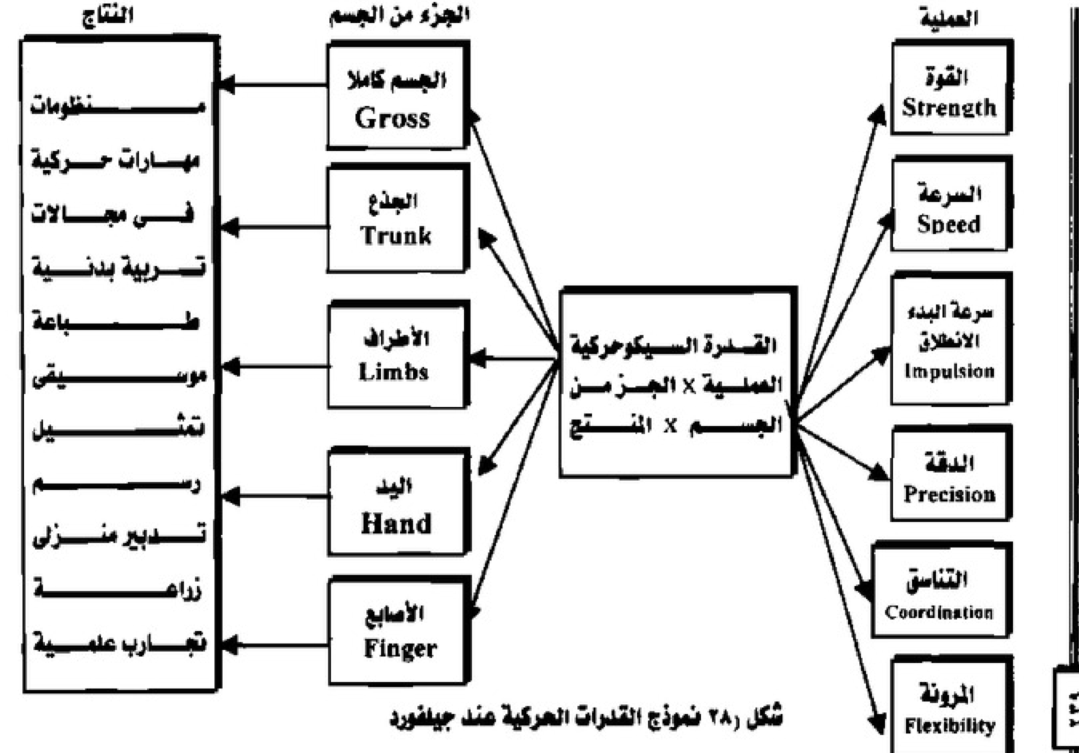
وهذه العمليات هي :

١ - القوة	***strength***
٢ - السرعة	***speed***
٣- سرعة البدء الانطلاق	***Impulsion***
٤- الدقة	***precision***
٥- التناسق	***coordination***
٦ - المرونة	***flexibilty***

- **انتقادات موجهة للأهداف التعليمية:**

ظهـــر للأهـــداف التعليمية وخاصة المصاغة سلوكيا بصورة محددة انتقادات شـــديدة ، وقـــد أوضـــح " بوبهام" أحد المهتمين بتطور الأهداف السلوكية مجموعة الانتقادات في :

- التركيـــز علـــى الأهـــداف التافهة لسهول الصياغة وقياسها على حساب الأهداف الهامة التى تتطلب مجهودا أكبر في صياغتها وتصميم بنودها .
- اهـــتمام بعـــض المعلمين بها كغاية بذاتها وعدم اهتمامهم بالتالى بما هو غير مـــتوقع كالقـــدرة علـــى مواجهة التغيرات التى يمكن أن تطرأ على الموقف التعليمى .
- مـــن الصـــعب القول أن نواتج التعلم السلوكي والمباشرة تمثل كافة نواتج التعلم .
- إن الـــنواتج غـــير السلوكية التى يتعذر تحديدها مسبقا قد تخرج عن دائرة الاهـــتمام إذا تم الأخذ بالأهداف السلوكية وحدها ، مع أنها أى الأهداف غير السلوكية تنطوى على قدر كبير من الأهمية .



شكل (٢٨) نموذج القدرات الحركية عند جيلفورد

- جعلت الأهداف السلوكية عملية القياس عملية آلية محضة أو أقرب ما تكون إليها حيث تمضي في اتجاه خطي محدد سلفا ، وتقنن خطواته وإجراءاته مما يمثل عبئا على النشاط الإنساني ويقيده ويلغي القدرة الإبداعية من جانبي المعلم والمتعلم .
- تجعل السلوك التعليمي للمتعلم متحكم به بصورة كبيرة وفق ضوابط الهدف ومراحله ونواتجه مما يتعارض مع حرية التعلم وإتاحة الفرصة له
- يعاني بعض متخصصي المواد الدراسية الصعوبة من صياغة الأهداف التعليمية في صورة نواتج سلوكية في تخصصاتهم
- انشغال كثير من المهتمين بها أي صياغة الأهداف السلوكية على حساب الأداء التعليمي
- ليس كل ما يصاغ سلوكيا يقاس مردوده لعوامل كثيرة
- تجزئة الأهداف التعليمية يتنافى مع وحدة المعرفة وسمات عصر المعلومات

ويذكر "أتكن" ***Atkin*** وآخرون أن الأهداف السلوكية تضع حدودا صارمة للعملية التعليمية وأن الوقت والجهد اللازمين لتطويرها لا يتناسبان مع مردودها

وقد أوضح "أيزنر" ***Eizner*** أنه ليس ضروريا صياغة الأهداف كلها بصورة سلوكية بل هناك صور أخرى مثل "**الأهداف التعبيرية** " التي لا تنحصر بما هو معلوم فقط بل تشدد على التوسع والإسهام في المعلومة وإثرائها وتعديلها بما يساهم في انتاج جديد

وهناك جدل سائد في موضوع الأهداف السلوكية هو ما اذا كان من الضروري صياغة الأهداف السلوكية كخطوة سابقة في عملية التعلم برمتها أم تم صياغتها لصالح عملية التقويم فقط . ويذكر "مهرنز" ***Mehrens*** أن التركيز على الأهداف السلوكية ينصب على الأهداف المعرفية وبالتالي يقل الاهتمام بالأهداف الوجدانية المهارية.

كمـــا يذكر " الجمال : ٢٠٠٠ " أن الأهداف ليست عبارات ميتافيزيقية مجردة بعيدة أو منفصلة عن حياة الأفراد الخاصة أو العامة ، فهي تعبر عن دوافع الأفراد .ورغباتهم التي تشكل تفاعلاتهم وعلاقاتهم والتي تفسرها اتجاهاتهم.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مخططي المناهج والبرامج التعليمية يستخدمون بعـــض النماذج المناسبة لتحديد الأهداف التعليمية مثل نموذج " رالف تايلـــور " و " ميجـــر " و " بلوم " و " جليفورد " كما يتضح من الأهداف أنها يجب أن تكون مناسبة لطبيعة خصائص النمو العقلي للمتعلم ، وطبيعة ومستوى الخـــبرات السابقة التي لدى المتعلم وبحيث يكون التعلم يمثل بناء لتلك الخبرات ونمواً لها واستمراراً لها .

والإجابة عن الأسئلة التالية تبرز أهمية الأهداف التعليمية :

- هل الأهداف تعكس وتمثل جانبا هاما فى العلم ؟.
- هل تحقيق الأهداف يحقق التثقيف العلمى المرغوب من المتعلم ؟
- هل الأهداف تعكس وتتفق وحاجات واهتمامات المتعلم ؟.
- هل تحقق الأهداف فى وقت أقل وبجهد مقتصد ؟ .
- هل تتفق الأهداف وفلسفة المعلم / المدرسة ؟.
- هل تحقيق الأهداف يساهم فى النمو العقلى للمتعلم ؟.
- هل الأهداف تستند على ما لدى التلميذ من خبرات سابقة للتعلم ؟.
- هـــل الأهداف تعكس وتمثل موضوعات من مقررات علمية أخرى أو موضوعات من المنهج ؟.
- هـــل تحدد الأهداف فى ضوء ما سبق أن تعلمه المتعلم وليس فى ضوء ما سوف يتعلمونه .

قضايا للمناقشة :-

- جدوى الأهداف فى تصميم المناهج الدراسية .
- الأهداف تفيد الإبداع لدى المتعلم .
- أخطاء صياغة الأهداف متعددة .
- الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية .

أنشطة :- *انقد الأهداف التالية من حيث مدى ملاءمتها من حيث الصياغة ومعاييرها*

(١)

- مناقشة أنواع الوسائل التعليمية .
- إكساب التلميذ معلومات هامة عن المكتبة .
- يشرح التلميذ بأسلوبه الخاص ثلاث طرق لفهرسة الكتب .
- يوجه التلميذ لموقع كتاب عن التصوير الفوتوغرافى .
- تنمية الشعور القومي لدى التلاميذ .
- تعرف مصادر المعرفة داخل المكتبة .
- أن يميز المدرس بين أجهزة عرض الأفلام الثابتة .

(٢)

- يفهم التلميذ الفرق بين الإنتاج التلفزيونى والإنتاج الإذاعى .
- يكتسب التلميذ معلومات مبسطة عن الألعاب التعليمية .
- يؤمن التلميذ بضرورة استخدام الوسائل التعليمية .
- يستوعب التلميذ فكرة التصنيف البشرى .
- يلم إلماما كاملاً باستخدام وسائل نقل اللغة اللفظية
- يختار وسيلة علمية مناسبة لموضوع عن نشأة الكون .
- يرسم التلميذ شكلاً لمخروط الخبرة .
- ينمى قدرته على استخدام الوسائل التعليمية .
- يعرف أنواع الكتب فى المكتبة .
- يزود التلميذ بقدر كاف من الوعى المكتبى .

(٣)

- الاتصال بالثقافة الأجنبية .
- نقل التراث العربي للثقافات الأجنبية .
- تنمية الفكر العلمي لدى الطلاب .
- الإلمام باللغات لتحسين التفاهم العالمي .
- تنمية الاعتزاز بالوطن العربي .
- تكوين الشخصية العربية الفاهمة لمشاكل الحياة المحيطة ومعرفة الصور الواضحة للحضارة العربية والإسلامية
- كسب اتجاهات اجتماعية سليمة وتكوين الروح الاجتماعية والمواطن السليم .
- فهم مجالات العمل المختلفة فى الوطن العربي .
- التعرف على مصادر الثروة فى البلاد العربية .
- مشكلات البيئة العربية وحلولها .
- إدراك العلاقة بين الإنسان والبيئة .

(٤)

- تنمية مهارة قراءة الخريطة .
- تنمية مهارة تحديد المدركات الرئيسية فى الجغرافية .
- تنمية مهارة التحديد الزمنى .
- تنمية مهارة تحديد المناخ .

(٥)

- أن يذكر التلميذ ثلاثة أسباب للحرب العالمية الثانية .
- أن يرسم التلميذ خريطة للوطن العربي حجم ١٠ × ١٥ سم موضحا عليها عواصم البلاد .

(٦)

- أن يرسم شكلاً توضيحياً لتنظيم لوحة إخبارية .
- أن يعطي مثالين لاستراتيجيات المواقف الهامة بالحياة .
- أن يشرح الأسس والإجراءات العامة لتشغيل أجهزة العرض الضوئي .
- أن يحدد مسار الضوء داخل جهاز السبورة الضوئية .
- أن يحدد مسار الضوء داخل جهاز سينما ١٦ مم .
- أن يقارن بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة .
- أن يفسر معنى عملية التوليف والمونتاج .
- أن يصف جهاز عرض الصور الثابتة ٥ × ٥ .
- أن يكتب فهرس لكتاب أسس المناهج على بطاقة صغيرة .
- أن تضع الكتب الخاصة بالأدب اليوناني في موقعها المناسب داخل المكتبة.

(٧)

- إعطاء التلميذ فكرة عن التكنولوجيا في التعليم
- أن يكتب التلميذ مقالا عن المكتبة في خدمة المنهج
- تعويد التلاميذ على تحمل المسئولية .
- أن يفهم التلميذ الطريقة الصحيحة لتشغيل الصورة الضوئية .
- أن يرسم شكلا مبسطا لدائرة تلفزيون مغلقة .
- أن يرتب البيانات الخاصة بكتاب الوسائل التعليمية على بطاقة .
- أن يرشد التلميذ لكتاب قواعد اللغة جغرافياً
- أن ينقد موضوع التربية السكانية في كتب الصف الثالث الإعدادي
- أن يميز بين الميكروفيس والميكروفيلم .

تعيين :-

إقــرأ : كوثر حسين كوجك . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ط ٢ . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٧ .(الفصل الثالث ، الفصل الرابع)

الفصل العاشر

محتوى المنهج

- مفهوم المحتوى .
- اختيار المحتوى .
- معايير اختيار المحتوى .
- مكونات بنية المحتوى .
- تنظيم محتوى المنهج .
- مصفوفة المدى والتتابع .
- تحليل المنهج الدراسي.
- ضوابط التحليل ومستوياته .
- تحليل ما وراء الخطاب في المحتوى الدراسي .

- يفترض في نهاية دراستك الفصل أن تكون قادرا على :
  - تعريف المحتوى .
  - تحدد معايير اختيار المحتوى
  - تشرح بنية المحتوى .
  - توضح إجراءات تنظيم المحتوى
  - تشرح مصفوفة المدى والتفاعل مع
  - تضع تصورا المحتوى في مجال تخصصه لفترة سنية معينه .

مقدمة

المحتوى عنصر أساس فى المنهج الدراسى وترجع أهميته إلى أنه اكثر مكونات المنهج تحديد ووضوحا , كما يلقى اهتماما خاصا فى اختيار خبراته وتنظيمها وتطبيقها.

ويقصد بالمحتوى كعنصر من عناصر المنهج الدراسى " مجموعة الخبرات التربوية التى تقدم من خلال المقررات الدراسة التى تعدها المؤسسة التربوية (المدرسة) للمتعلمين من اجل دراستها ومساعدقم على النمو المتكامل ".

ويشمل المحتوى علـى اختيار وتنظيم معرفة معينة (حقائق – ومعلومات ومفاهيم ....الخ) مهارات (تعلم مجموعة مهارات فى خطوات متابعة)،ظروف ومواقف معينة لموضوع دراسى معين ،وهذا ما تفعله عادة عند تحضير الدروس اليومية أو وضع خطة تدريس لوحدة دراسية معينة وبذلك فإن المحتوى يتكون من عدة عناصر أهمها:

١. **خبرات خاصة بالمتعلم** : تقدم في صورة مقررات دراسية تترجم فيها الخبرات السابقة والمنشودة إلى أنساق تدريسية تقدم وفق الإطار الفكري للمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم ، وبما يسهم في تحقيق أهداف المنهج .
٢. **خبرات خاصة بالمعلم** : تكون عادة في صورة دليل للمعلم يحوي منظومات تدريسية متكاملة توجه أداء المعلم مع التلاميذ ، كما يمكن أن تقدم في صورة برامج تدريسية للمعلم أثناء الخدمة وبما يساعد المعلم علي تحقيق أهداف المدرسة .
٣. **خبرات خاصة بالموجهين والتربويين** : وتقدم في صورة برامج تدريبية لهم تساعدهم علي توجيه المعلمين بما يحقق أهداف المنهج الدراسي
٤. **خبرات خاصة بإدارة المدرسة** : وتكون فى صورة برامج تدريبية تقدم لهم على إدارة المدرسة بما يحقق أقصي استثمار للطاقات البشرية والمادية بالمدرسة .

ومحـــتوى المـــنهج لا يدل فقط على الأجزاء المنظمة في طريقة منهجية لصنع المـــواد الدراســـية المختلفة ، ولكنها أيضا تدل على الوقائع والظواهر التي تحدث عبر حـــدود المـــواد الدراسية المختلفة ، حيث يمكن لأحدنا أن يدرس أنظمة المواصلات والتلوث ....إلخ هذه المواضيع التي تعتبر من محتوى المنهج .

ويمـــثل محـــتوى المادة الدراسية بالنسبة لعدد كبير من المعلمين نقطة البداية التقليدية لتدريسهم ، وخاصة تدريس المقررات التي تركز على محتوى المادة الدراسية وغالبا ما تكون الكتب الدراسية المقررة هي المصدر الأصلي لنشاط التدريس والتعلم ، فمـــنها يحـــدد المعلم أهدافه والمحتوى وترتيب خطوات التدريس ، وهذا لا يعني أن الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد لمحتوى المادة الدراسـية ، فالمحتوى في معظم مجالاته يتســـم بأنه دينامي ومتغير ، ويمكن إعادة تنظيمه وتشكيلة كما في حالات ضم بعض المقررات التقليدية معا أو بناء مقررات جديدة يتناول فيها المحتوى موضوعات عريضة معاصـــرة مـــثل التكنولوجيا والقيم الاجتماعية ،البيئة ، استخدام الأرض ، ويجب أن يهتم المعلم بتوظيف مصادر أخرى لمحتوى المادة الدراسية .

ويجب النظر في محتوى الدراسة على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة وعلية فإن أي تغـــييرات أو تعـــديل أو إضافة أو حذف فيه ، يجب أن يتقرر في ضوء الأهداف التربوية المرسومة ، **ولذلك يجب مراعاة ما يلي** :

١- أن يتلاءم المحتوى لواقع الحياة ومشكلاتها ، مستجيبا لا هداف المجتمع والتغيرات التي تحصل فيه ، ومواكبا لا خر التطورات العلمية والأدبية والثقافية من جهة أخرى

٢- أن تتناسب محتوى المواد التعليمية مع حاجات المتعلمين وميولهم عن طريق مرونة المحتوى وتنويعه .

٣- الاهـــتمام بالمفاهيم والمبادئ الرئيسية المجزأة و أساليب التفكير اكثر من الاهتمام بالمعارف المجزأة والمعلومات التفصيلية .

٤- الموازنة بين الناحية النظرية والنواحي التطبيقية .

والجدير بالذكر انه خلال عملية تصميم المنهج الدراسى لابد من إصدار القرارات فيما يختص بمحتوى محدد فى المنهج مما يدعو إلى ضرورة أن يكون هناك معياراً نظامياً لأصل اختيار المحتوى .

أهم التحديات والمؤشرات التى تفرض نفسها على محتوى المنهج الدراسى

١- **التغير التكنولوجي** : وما صاحبه من ظهور اختراعات وأفكار ونظريات علمية تأخذ سبيل الاطراد والاستمرار والنمو بحيث يؤدى كل تغير إلى تغير لاحق ولعل من أهم ما يميز التغير التكنولوجي تلك القفزات السريعة المتلاحقة التى تطرأ على خط سيره التدريجي عبر الزمن وبالتالى أصبحت الحاجة ماسة إلى أنسنة هذا التغير التكنولوجي وجعل الإنسان يحتل مكانه المفروض سواء فى الغايات والوسائل .

٢- **العالمية** : فالعالم أصبح قرية كبيرة بفضل تطور أساليب الاتصالات ووسائل الاتصال الحديثة وبالتالى الحاجة إلى تنسية وعى المتعلمين بادراك وجه التباين والاختلاف بين أقاليم العالم الطبيعية والبشرية

٣- **استمرار التغير الاقتصادي والسكانى** : الذى يأخذ شكل حركات ومظاهر صاعدة وهابطة فقد تنمو المدن ثم تضمحل وقد تنشأ مراكز تجارية جيدة ثم تتعرض للتخلف وقد يتقدم النشاط الصناعى فى بعض الميادين وبعض الجهات ثم يصاب بالكساد وصحب هذا انتشار أفكار ثم انتفاءها ولعل أبرز ما يميز هذا النوع من التغير – حدث فى أوروبا الشرقية من تغيرات أساسية وسكانية واقتصادية

٤- **ازدياد قدرة الإنسان على تجاوز الاعتماد على الموارد الطبيعية المباشرة** : عن طريق تخليق المواد البديلة مما يعنى انفتاح آفاق جديدة أمام الإنسان وهذا يتطلب أن تؤكد مناهج الجغرافيا على

إبـــراز هذه الآفاق الجديدة ودراسة مدى تأثيرها على المجتمعات التي ما زالت تعتمد على الموارد الطبيعية والثروات في دخلها القومي .

٥- **مزيد من تجاوز الإنسان لحدود حواسه الطبيعية** ، بحيث يكون عليه أن يتفاعل مع عوالم متناهية في الكبر (الفضاء) وعوالم أخرى متناهية الصـــغر (الـــذرة) مما يتطلب من منهج الجغرافيا الاهتمام بمفاهيم البيئة ومجال تحرك الإنسان في هذا الكون .

٦- **زيادة حـدة بعض المشكلات العالمية** : مثل تلوث البيئة ونقص المياه والطاقة والغذاء مما يتطلب إبراز المجالات والآفاق التي يمكن للإنسان الاســـتفادة مـــنها في التغلب على هذه المشكلات مع التأكيد على السلوك البشرى تجاه البيئة .

٧- **الاتجاه نحو مزيد من الترابطات والتكتلات الدولية** في ضوء تزايد العلاقـــات الدولـــية الاقتصـــادية والثقافية وبدء ظهور التجمعات المـــوحدة (أوروبا الموحدة – دول شرق آسيا – دول أمريكا) مما يـــتطلب تأكيد مناهج الجغرافيا لإبراز النظم العالمية الجديدة وتأثيرها على المجتمع الدولي .

٨- **التحدي المعلوماتي**: نتيجة الزيادة المتضاعفة في المعرفة والدور المتزايد الذي يلعبه (الحاسوب) بصورة لم تكن متوافرة من قبل مما يفرض علـــى المـــنهج ضرورة انتقاء المعرفة المناسبة والملاءمة لخدمة قضايا ومشكلات التنمية بشتى صوره من جانب وما يعين المتعلم على فهم الجـــوانب الإيجابـــية للثقافات العالمية من حوله . كما يتطلب إعطاء مساحة ووزن أكبر في مناهجنا الدراسية لمعرفة العصر بمعنى أن تزداد مساحة المعرفة المستخدمة في شتى المجالات مع مراعاة تفكير وإدراك المتعلم .

٩- **التغير الكونى**:ويتمثل فيما يطرأ على الكون من تغيرات مناخية سلبية مما يؤثر على الإنسان والحياة البشرية ومن أهم القضايا التى تشغل بال العالم فى هذا المجال فى الوقت الحاضر والمستقبل ما يحدث لطبقة الأوزون من تأثر وبالتالى احتمالات زيادة نسبة ثانى أكسيد الكربون فى الغلاف الغازى للأرض وما ينتجه من آثار مناخية ويتطلب هذا من مطور المنهج الاهتمام بتبصير المتعلمين بتلك الأخطار وكيفية معالجة هذا القصور من خلال إتباع الأساليب والإجراءات السليمة وقد بدأ اهتمام الجغرافيون بهذا المجال تظهر فرع جديد فى الجغرافيا يتم بتربية سلوكيات الأفراد نحو البيئة وهو ما يسمى باسم الجغرافيا السلوكية .

١٠- **تحدى الإنتاج** ويتطلب أن يستجيب مطور المنهج لذلك من خلال إبراز أهم مصادر الثروة الموجودة فى البيئة وتحقيق الانفتاح على البيئة والاهتمام بمشروعات وتوعية الأفراد من الصغر بأهمية المحافظة على المساحة الزراعية والتوسع فى استصلاح المناطق الصحراوية – مما يكسب المتعلمين اتجاها إيجابيا نحو العمل اليدوى .

١١- **الصراع الأيدلوجي** فقد شهدت الساحة العالمية سباقا رهيبا فى نشر الأفكار والمذاهب الأيدلوجية مما انعكس على العملية التربوية بجميع عناصرها وأوجب ضرورة تغيير طرق التعليم تغيرا جذريا كى تقوم على الحوار والنقاش مما يتطلب من مطورى المنهج الدراسى الاهتمام بتدريب المتعلمين على ممارسة النقد والتحليل والربط والاستنتاج مما يمكنهم من الوقوف أمام ما يلقونه من مصادر البث الأيدلوجي موقفا ناقدا .

كل تلك التحديات سوف تضع مصممى منهج الجغرافيا فى مواجهة العديد من المسئوليات التى تحتم عليه البحث فى إجابات لأسئلة معينة مثل :

- ما نوع الخبرات التى يجب أن تشتمل عليها المناهج الدراسية للجغرافيا لتمكن الأطفال والشباب والكبار من فهم ما يجرى فى عالمهم ؟
- ما أفضل طرق التربية وأساليبها التى تساعد المتعلمين على حل مشكلاتهم ومواجهة تحدياتهم والمشكلات التى تواجههم ؟

اختيار المحتوى :

يتكون محتوى المنهج أو البرنامج التعليمي من حقائق ، ومعارف ، ومفاهيم وتعميمات ، ونظريات كما يتضمن عمليات وملاحظات وقياسات واستنتاجات ، وكما يتضمن اتجاهات ومبادئ أو قيم مرتبطة بالتعلم ، ويؤكد " فيليب فيكس *philip phinix* " على ضرورة أن يستمد محتوى المنهج من ميادين المعرفة المنظمة والتى تعد ملائمة لمحتوى المنهج باعتبارها المعرفة المنظمة التى تتناول بيئة المتعلم وما يقع فى مجال إدراكه ، وبالتالى فى تكوين مفاهيم ومهارات واتجاهات المتعلم الحياتية .

ويجب أن تتوافر فى المعرفة المنظمة سمات عدة ، منها :

- **البساطة فى التحليل** : وهذا يساعد المتعلم على فهم ما يقدم له من مفاهيم بصورة جيدة .
- **التناسق فى التركيب** : حيث يكشف عن العلاقات بين عناصر المعرفة لتكوين تركيبات معرفية متماسكة ومما يوضح التكامل بين فروع العلم الذى يدرسه المتعلم .
- **التفاعل الدينامى** : حيث يتضح التفاعل الدينامي بين عناصر المعرفة بما يؤدى إلى ممارسة عمليات عقلية وتكوين أبنية معرفية جديدة .

▪ معايير اختيار المحتوى :

١- **صدق المحتوى** : ويقصد به العلاقة بين المحتوى والأهداف المنشودة . وأن يكـون المحتوى خاليا من الأخطاء العلمية ولا يتناقض مع المنطق والواقع والدين .

٢- **دلالة المحتوى** : من حيث أهميته بالنسبة للمجال المعرفي وتتضمن دلالة المحتوى تضمنه لمعلومات أساسية وضرورية لحياة المتعلم .

٣- **تلبية احتياجات المتعلم** : حـيث يوضح ارتباط المحتوى بحاجات المتعلم وخـبراته السـابقة مدى قدرة المحتوى على مساعدة المتعلم على النمو المتكامل وفق قدراته واستعداداته النفسية والاجتماعية والبيولوجية وأن تؤدى إلى حل مشكلاتهم .

٤- **وظيفة المحتوى** : مـن حيث أهميته وقيمته التربوية والحياتية ووظيفته في مساعدة المتعلم على التعامل مع مكونات بيئته وأفراد مجتمعه .

٥- **قابلية المحتوى للتعلم** : بمعنى مدى ملائمة ومناسبة المحتوى لقدرات المتعلم وخصائص نموه .

٦- **التوازن بين خبرات المحتوى** : بمعنى شمول المحتوى للمادة التعليمية ونظامها ، وعمقـه مـن حـيث التركيز على الجوانب الأساسية للمادة العلمية وقابليتها للتطبيق .

٧- **الاستمرارية** : فالخـبرات التعليمية ترتبط ببعضها غير منفصلة عن غيرها فالخبرة لا تبدأ من فراغ ولا تقف عند حد معين وإنما تؤدى إلى خبرات جديـدة ويمثل معيار الاستمرارية العلاقة الرأسية بين الخبرات الدراسية كأجزاء أو مقررات .

٨- **التتابع والتسلسل** : يؤكد على معيار التتابع والتسلسل لمحتوى المنهج الدراسي على فكرة التعمق التدريجي والتوسع في المعرفة . من خلال التنظيم المنطقي من السهل للصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء للكل ومن العام للخاص ومن السهل للصعب كما يتم من خلال التتابع والتنظيم الزمني للحوادث أثناء وقوعها أو التتابع والتنظيم السيكولوجي الذى يراعي خصائص النمو والقدرات والاستعدادات . وكل هذا يوضح لنا أهمية مراعاة المتطلبات السابقة للمواد من خلال ترتيب المواد حسب ارتباطها واعتمادها على بعض

٩- **التكامل** *Integration*: يقصد به وحدة المعرفة وتناغمها وعدم تجزئتها فالخبرات مكملة لبعضها والتكامل ضرورى من اجل عدم طغيان فقرر على آخر أو موضوعاً على آخر وفلسفة التكامل هنا تعتمد على النظرة الشمولية والموحدة للمعرفة بحيث تتكامل جوانب الخبرة معرفيا ومهاريا ووجدانيا وإذا كان التتابع والتنظيم يهتم بالعلاقة الرأسية للخبرات فإن التكامل يهتم بالعلاقات الأفقية للخبرات . بين الموضوعات أو المقررات أو المجالات المختلفة .

١٠- **التناغم والانسجام فى المحتوى**: أى عدم تنافر وتناقض الخبرات أو تضاربها في شتى المقررات من جهة وبين الخبرات في أجزاء المادة من ناحية أخرى حتى لا تتداخل بعض المعلومات أو تتكرر .

١١- **المرونة** : أى قدرة المحتوى على التعامل مع المتغيرات البيئية والاجتماعية والثقافية في المجتمع .

١٢- **التوازن** : بما يعطى لجوانب الخبرة وزنها الحقيقى فلا تطغى خبرة على أخرى أو جانب على آخر أو مقرر على آخر .

١٣- **التنوع**: بحيث يراعي المحتوى تنوع الخبرات الذى يساعد على زيادة الدافعية ويؤكد على النحو الشامل ويصرف عن المتعلمين الملل والسأم من التكرار من الملل غير المطلوب (**محمد صالح جان : ١٩٩٦**)

▪ مكونات محتوى المنهج الدراسى

يتألف محتوى المنهج الدراسي من مكونات عدة يتم التعامل معها من جانب المتعلمين ، وتتمثل هذه المكونات فى الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات أو المبادئ .

أولاً الحقائق : *Facts*

يقصد بالحقيقة جملة أو عبارة يعتقد أنها صحيحة **True** ويمكن التحقيق منها عن طريق حواس الإنسان وتتكون الحقائق من بيانات ، أو معلومات عن أشياء محددة أو أشخاص ، أو ظاهرات، أو حوادث .... الخ .

وتمثل الحقائق المادة الخام التى يرجع إليها مطورى ميادين المعرفة المختلفة ، ومن أمثلة الحقائق :

- يقع البحر الأحمر إلى الشرق من جمهورية مصر العربية .
- انتصر المسلمون على المغول فى معركة عين جالوت .
- يمر نهر النيل فى مصر والسودان .

ويوجه القائمون على تطوير المناهج الدراسية وتخطيطها نظر المعلمين لعدم المبالغة فى الاهتمام بتدريس الحقائق لما لذلك من جوانب سلبية فى تنمية التفكير ، علماً بأن الحقائق تمثل للمعلمين والمتعلمين لبنات البناء التى توضح بنية المعرفة ولعل هذا يوضح لنا السؤال الذى يواجه مطورى المناهج الدراسية هو أى الحقائق يجب أن يتضمنها ذلك المحتوى ، وتبدو أهمية الحقائق كمكون من مكونات محتوى المنهج الدراسى فى :

- أنها تساعد المعلمين على ترجمة أو تحويل الأفكار من شكل لآخر .
- أنها عنصر مهم لبعض الأسباب المنطقية .
- أنها تعمل على خلفية أساسية مهمة لطرح أو اقتراح فروض لحل مشكلة معينة .

ثانياً : المفاهيم *Concepts*

يقصد بالمفاهيم مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص أو الصفات المشتركة والتي يمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين ، " فالمفهوم هو تصور ذهني مجرد يشير لمجموعة من الحقائق أو الأفكار ذات الخصائص المتقاربة " ، وتعتبر المفاهيم من أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية في المنهج المدرسي وللمفاهيم عدة أنواع أهمها المفاهيم الزمنية مثل وقت ، صباح ، مساء ، ساعة ، يوم ، شهر .... الخ . المفاهيم المكانية : سهل ، جبل ، عاصمة ، دولة ، خريطة . المفاهيم العلمية ، المفاهيم الرياضية . وهناك ما يطلق على المفاهيم الحديثة مثل رائد فضاء ، عولمة ،طاقة ، ذرية ، طاقة شمسية ، دبلوماسية ، حرب الكواكب .... إلخ ، ولعل من أبرز المفاهيم السائدة في ميدان الاجتماعات ، هي :

" مجتمع ، ديمقراطية ، استقلال ، حضارة ، انقلاب ،ثورة ، دستور ، تضاريس ، بيئة ، سطح ، مناخ ، رياح ، نبات طبيعي ، نشاط بشري سكان ، هجرة ، أمة ، شعب .... إلخ " .

وتتضح أهمية المفاهيم كمكون من مكونات المنهج الدراسي في أنها :-

- تساعد على التقليل من إعادة التعلم .
- تساعد المتعلم على تطبيق المفهوم في مواقف جديدة .
- تسهم في بناء المنهج الدراسي بشكل مستمر ومتتابع ومتكامل . فعند اختيار مفهوم مثل المناخ في المرحلة الابتدائية فإنه يتم التركيز على عناصره في المرحلة الإعدادية ، وعلى أنماطه وأنواعه ومؤثراته في المرحلة

الثانوية ، بحيث يسير المتعلم فى عملية تعلم المفهوم من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب ،كما تفيد المفاهيم فى تسهيل انتقال اثر المتعلم مما يساهم فى حل صعوبات التعلم .

- تساعد على تنظيم الخبرة العقلية .

ثالثاً التعميمات : *Generalization*

التعميمات عبارات تربط مفهومين أو اكثر من المفاهيم ، وتهدف لتوضيح وإبراز العلاقات بين المفاهيم ، ويمكن تمييز ثلاثة أنواع من التعميمات هى :

- **التعميمات الوصفية أو تعريف المفهوم** : وفيها يتم تلخيص مجموعة من الحقائق أو الظروف الخاصة بالعلوم الاجتماعية مثل :
  - ينتسب البشر إلى مجموعات بشرية متعددة .
  - النهر كل مجرى مائى له منبع وله واد يجرى فيه وله مصب .
- **التعميمات التى تبين السبب والنتيجة** : ويتمثل هذا النوع من التعميمات فى العلاقات بين السبب والنتيجة والتى تظهر من خلال فحص العديد من الظروف أو المواقف المختلفة :
  - تؤثر البيئة الطبيعية فى الطريقة التى يعيش بها الناس .
  - كلما اقتربنا من خط الاستواء ترتفع درجة الحرارة عند مستوى سطح البحر .
- **التعميمات التى تعبر عن قيمة اجتماعية أو توجيه السلوك** :وتستخدم هذه التعميمات كدليل للعمل فى المستقبل ، فى ضوء معايير خلقية واجتماعية مثل.
  - على كل سكان حلوان ألا يقوموا بأعمال تعرض البيئة للخطر .
  - على كل طلاب الجامعة مراعاة قواعد الامتحانات .

- **التعميمات التي تعبر عن قوانين أو نظريات أو مبادئ** : هـذا النوع من التعميـمات يعبر عن التوافق أو النظريات الناتجة عن الاستقصاء العلمي لبعض جوانب النشاط البشري أو دراسة مشكلة ما مثل :
  - يزداد اعتماد كل الشعوب على بعضها البعض يوماً بعد يوم .

ويتضح أهمية التعميمات في أنها :

- تـزود التلاميذ بأدوات يستطيعون بموجبها تشكيل الفروض التي تساعد على حل المشكلات .
- تساعد على عمل استنتاجات من بيانات جديدة أيضاً .

وقـد أوضـح بعـض الباحـثين في جامعـة ستانفورد ***Stanford University*** انه يمكن تحديد ٣٢٧٢ تعميماً في الدراسات والعلوم لاجتماعية تحت تسعة نشاطات إنسانية ، هي :

١- حماية المصادر الطبيعية البشرية .
٢- إنتاج وتبادل وتوزيع واستهلاك الغذاء والملبس والمسكن .
٣- نقل البضائع والناس .
٤- نقل الأفكار والمشاعر .
٥- توفير التربية للناس .
٦- توفير وسائل التربية .
٧- التنظيم والحكم .
٨- إيجاد الوسائل والتنظيمات الاجتماعية .
٩- التعبير عن النواحي الأخلاقية والمعنوية والانتفاع بها .

وقد أشار (جودت سعادة) إلى انه لا يمكن تطوير المفاهيم والتعميمات دون ربطها بطريقة أو بأخرى بمحتوى المادة الدراسية ، وبخبرة الشخص المتعلم ،

حيث يتم فهم المادة الدراسية وتذكرها بصورة فعالة إذا ما تركزت حول الأفكار الرئيسية .

▪ المبادئ والنظريات

يقصد بالنظريات أنها " تنظيمات من التعميمات والمفاهيم التي تكون على علاقة مع بعضها البعض من الأفكار الأقل ترابطاً ، و تعمل النظريات على تجميع أجزاء المعرفة التي تشكل معاً وحدة ذات معنى " .

ويمثل النظريات اعلى درجات التجرد المعرفي وأكثرها بعداً عن البيانات أو المعلومات التي اعتمدت عليها في الأساس ، وتتمثل أهمية النظريات في :

- إمكانية تطبيق النظريات في مواقف تعليمية متعددة .
- مساعدة الفرد على العمل بفاعلية في البيئة المحيطة به .
- تساعدنا على توضيح السلوك الإنساني والتنبؤ به .

وتتصف النظريات غالباً بمجموعة من الصفات مثل :

- يجب أن توضح العلاقة بين مجموعة المتغيرات والمفاهيم التي تم تحديدها من قبل .
- تشكل نظاماً استنتاجياً ، وان تكون منطقية التنسيق ، وان يتم اشتقاق المبادئ المجهولة فيها من المبادئ المعروفة .
- أن تكون مصدراً للفرضيات القابلة للاختبار .

وقد عمل المختصون في ميادين العلوم الاجتماعية الجهد القليل نحو تدريس النظريات والمبادئ للتلاميذ في التعليم العام حيث اقترح البعض على مصممي المناهج تحديد نظريات العلوم الاجتماعية التي تساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات ، وتدريس المفاهيم والتعميمات التي تتألف منها هذه النظريات .

▪ النظريات والقوانين : Theories and Laws

النظريات أفكار مترابطة ومنتظمة تكشف عن النظام الذى تسير بموجبه الظواهـــر المدروسة ، وتحاول معرفة الخصائص الأساسية لهذه الظواهر ، ومن هنا فهـى ضرورية لدرس المنهج الدراسى لأنها تحدد الإطار العام لسلوك ظاهرة ما ، كما تفسر العديد من العلاقات المتبادلة بينها مما يساعد على فهمهما وتحليلها .

أنواع النظريات :ـ

١- **الـنوع الأول** : هو ما يعنى بطبيعة علم ما أو موضوع ما ، وعلاقة هذا العلم أو الموضوع بالعلوم الأخرى ، وهذا النوع يهتم بالخصائص الفلسفية للعلم ، ويمكن تطبيقه على كل فروع المعرفة .(انظر الفصل الثالث)

٢- **الـنوع الثانـى** : يطلـق عليـه اسم النموذج النظرى ***Theoretical-Model*** وكثيراً ما يدرس هذا النوع من النظريات تحت باب النماذج وهو عبارة عن إطار خاص ***Frame Wark*** يشرح طريقة معالجة موضوع ما ، بحيث تصاغ الأفكار النظرية على هيئة نموذج يمكن مقارنته بالحقائق الواقعية . (مثل نظريات بناء المنهج ونماذجه)

٣- **الـنوع الـثالث** : هــو عبارة عن فكرة أو فرضية سبق أن أجريت ولم ترفض نـتائجها ، فإذا كانت النتائج التى تنجم عن تطبيق النظرية من الدقة يؤدى ذلك إلى التكوين قانون من تلك النظرية . (كنتائج البحوث)

٤- **الـنوع الـرابع** : من النظريات يختلف عن النوع الثالث بأن النظرية لا تخضع للاختـبار أو التجـربة وبالتالى فهى لا ترقى إلى مرتبة القوانين برغم علم تعارضها مع الحقائق المعروفة .

أنواع القوانين :

أما بالنسبة للقوانين فإن كلمة قانون ليست محددة فى ميادين العلوم ، وان القانون العلمي Scientific Law يمكن أن يستعمل لعدد كبير من المعانى المختلفة .

ويمكن أن تصنف إلى ستة أنواع من القوانين :

١- أبسط أنواع القوانين ،جملة أو عبارة ذات منطق رياضى . مثال : فى المثلث القائم الزاوية يكون مجموع المربع ضلعى الزاوية القائمة يساوى مربع الوتر.

٢- علاقة رياضية تربط ظاهرتين أو اكثر ، وتعتمد على فرعين من وسائل القياس ، وهذه القوانين يمكن أن تتنبأ بواسطتها عن حدوث ظاهره ما إذا عرفنا الظاهرة الأخرى وعرفنا المقاييس المطلوبة ، ولعل قوانين نيوتن فى الجاذبية هى اكثر القوانين تطبيقا فى هذا المجال .

٣- القوانين الاحتمالية وتبنى على فرضيات سبق التحقيق من نتائجها ، وتتميز هذه القوانين بأن لها مستويات عالية من حدود المعنوية level of signifcance . ومن أمثلة هذا النوع من القوانين قانون ((جلبرت)) الحدار باتجاه السفح الأقل انحدارا إلى أن تتساوى انحدارات السطحين على جانبي الخط " .

وتتميز القوانين الاحتمالية أنها ليست قطعية النتائج ، ولكن لها حدود ثقة معينة .

٤- علاقة تجريبية تعتمد على المشاهدة أو التجربة موضوع الاختبار .

٥- القوانين الافتراضية صعبة التنبؤ وهى عبارة عن إجراء حكومى أو تعليمات تخص حالة معينة مثل القوانين التى تضعها الدولة لتنظيم ملكية الأراضى أو استغلالها أو التى تحدد نظام إقامة المبنى .

٦- القوانين التى يطبق عليها اسم مفاهيم ومبادئ ***concepts or principles*** وهذه عبارة عن تعليمات ***generalizations*** أو مبادئ عامة ذات تطبيق واسع ، مثال القوانين التالية مثل :

- " البعد بين مكانين يمكن قياسه بالمسافة الفاصلة بينهما ".

- " المســافة الاقتصــادية التي تشمل مقدار النفقات التي يبذلها الفرد للوصول إلى هدفه ".

• تنظيم محتوى المنهج

إن مفهــوم " التنظــيم " ينبغــي أن تتضمن كل من الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية معا ، وعلى سبيل المثال انه إذا كان الهدف التعليمي هو : "إذا أعطــي التلميذ خريطة طبيعية للوطن العربي فانه تكون قادرا على التنمية ، والتعــرف علــى المرتفعات والمنخفضان المتضمنة فيها. في ضوء ذلك يتضح أن الهدف السابق يحدد :

- المحتوى العلمي المراد دراسته من قبل التلميذ .
- أنواع الخبرات التعليمية التي تتم من خلالها التعلم .
- الشروط والمحكات التي يتم الحكم على التعلم من خلالها

ويقصد بتنظيم المحتوى التعليمي ترتيب أجزائه وفق نسق معين مع مراعاة ربط تلك الأجزاء طوليا وأفقياً بالموضوعات والخبرات الأخرى ذات العلاقة ، وبما يحقق الأهداف التعليمية .

ويشــير برونــر ألي انه يمكن تنظيم المحتوى في صورة موضوعات على مســتويات مختلفة أو درجة صعوبتها عند الانتقال إلى مرحلة تعليمية أعلى وتناول واضــح المنهج صعوبتها ، ويتم الرابط بين المنهج الجديد والمنهج السابق في بداية كــل مــرحلة ويــرجع برونر ، أهمية هذا التنظيم إلى انه يتمشى مع طبيعة النمو التدريجيــة مــن مرحلة تعليمية إلى أخرى حيث تزداد قدرة المتعلم على استيعاب التفاصيل كما ارتقى في النمو .

ويتطلب بتنظيم المحتوى الرجوع إلي مصادر أساسية مثل نظريات التعليم والــتعلم ، ونماذجهم وخصائص لمتعلمين والمجتمع الذي ينمو إليه وبما ييسر اختيار إستراتيجيات تدريسية فعالة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية .

ويحقــق التنظــيم الناجح للمحتوى التعليمى عدة مزايا منها رفع جودة التعلــيم وبالــتالى ثبات المعلومات فى ذاكرة المتعلم وتنمية مهارته فى استخدامها

حياتيا ، كما يمكن مطوروا المناهج الدراسية من إعداد الكتب الدراسية إعداداً تربوياً واضحاً ومتناسقاً وملائماً لخصائص المتعلمين فضلاً عن العمل على اختصار الجهد والوقت والتكلفة في تصميم وتنفيذ المناهج .

وعند إعداد المنهج الدراسي أو البرنامج التعليمي فإنه ينبغي تنظيم الموضوعات العلمية ، والخبرات التعليمية تنظيماً يحقق الأهداف التعليمية المرغوبة ، ولذلك تنوعت الطرق المناسبة لتنظيم المادة العلمية فقد تنظم المادة العلمية تبعاً لما يلي من طرق :

- **أولاً** : التنظيم تبعاً لطبيعة المادة العلمية (**التنظيم المنطقي**) وفي تلك الطريقة تنظم المادة العلمية المراد دراستها بطريقة تتمشى مع منطق العلم فمثلاً عند دراسة مقرر في الجغرافيا ؛ فإنه لكي تنظم الموضوعات تبعاً لطبيعة نظام المادة فإن العناوين المقترحة لذلك المقرر تكون :
  - أوليات في الجغرافيا الفلكية
  - اليابس والماء
  - عوامل تشكيل سطح الأرض
  - الجغرافيا المناخية .
  - الجغرافيا النباتية .
  - السكان .
  - النشاط البشري .
  - التنمية الاقتصادية .

ولو كان مقرراً في التاريخ تكون العناوين المقترحة هي : التاريخ القديم ، التاريخ الوسيط ، التاريخ الحديث ، التاريخ المعاصر ... إلخ .

- **ثانياً** : التنظيم تبعاً للحاجات الاجتماعية أو حاجات واهتمامات المتعلم . (التنظيم السيكولوجي) . وفيه تنظيم الموضوعات بحيث تعكس الدلالة النفسية و الاجتماعية لها وبما يساهم في إشباع الحاجات

الاجتماعية المرغوبة ، وفيه يمكن أن يبدأ مطور المنهج بالموضوعات التالية فى الجغرافيا مثلاً :

بيتى ، النشاط البشرى ، مظاهر السطح فى البيئة المحلية .

أما فى التاريخ فيكون :

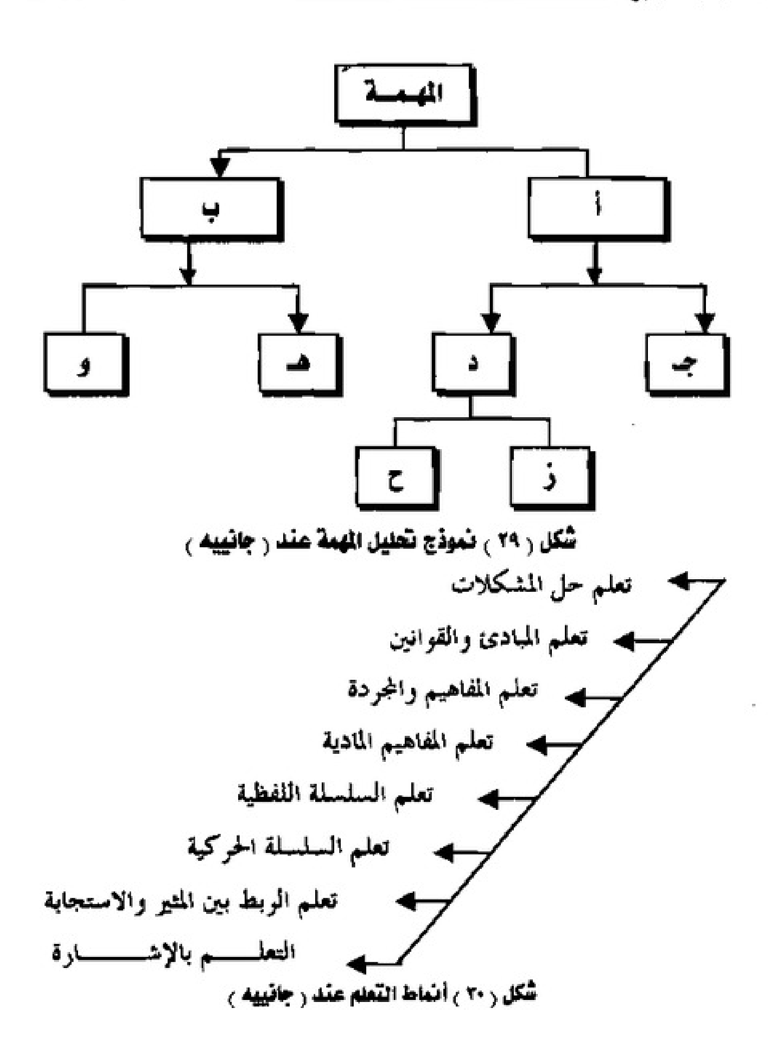
محافظتى ، نظام الحكم فى بلادى ، حرب أكتوبر ، شخصيات تاريخية هامة فى بلادى .

وهناك طرق ونماذج أخرى حديثة لتنظيم المحتوى العلمى فيها :

نموذج روبرت جانييه : *Robert Gagne*

اقترح (جانييه) نموذجاً لتنظيم المادة العلمية تعتمد على تحديد المهمة الأساسية المراد تعلمها ثم تحليل تلك المهمة التعليمية على مهمات(تحت رئيسية) والتى تمثل متطلبات تعلم المهمة الرئيسية وهو ما يطلق عليه عامة التعلم الهرمى . وقد أكد (جانييه) فى نموذجه على ضرورة تنظيم المحتوى فى صورة تتدرج فيها المعلومات من الحقائق إلى المفاهيم والمبادئ ، والقواعد إلى تعلم حل المشكلات .

وقد أكد (جانييه) فى نموذجه على ضرورة تعليم المتطلبات السابقة والمعلومات الأولية اللازمة لتعلم المهارة الجديدة ، وقد حدد (جانييه) ثمانية مستويات لتعلم المهارة أكد فيها على أهمية المستويات الأربعة العليا من حيث القدرات العقلية .



شكل (٢٩) نموذج تحليل المهمة عند (جانييه)

شكل (٣٠) أنماط التعلم عند (جانييه)

ويذكر ((جانييه)) أهمية التنظيم الهرمي حيث أن قدرات الإنسان مبنية بعضها فوق بعض . (انظر شكل ٣٠،٢٩).

كمـا يـرى ((جاييـه)) أن لكل نمط تعليمي جانبان : داخلي يرتبط باستعدادات وقدرات وميول ودوافع المتعلم ومدى تمكنه من المتطلبات السابقة ، وخارجي تتعلق بهندسة البنية التعليمية فيزيقياً وسيكولوجياً .

نموذج وورنتري : *T. Gilbert& Rowntree*

وفيه طريقتان أساسيتان لتنظيم المحتوى

١- **طـريقة التسلسل المتقدم** : وفيه يبدأ المتعلم بالمفاهيم السهلة أو الظواهر البسيطة ثم التدرج حتى الوصول إلى جوانب اكثر صعوبة وتركيبا .

٢- **طـريقة التسلسل العكسى** : وفيها يفضل المتعلم البدء من مواقف معقدة ثم التعـرف علـى المواقف البسيطة وقد أعطى رونترى)) مثالا لسلسلة التي يتعلم خلالها الطالب خطوات حل المشكلة العلمية انظر شكل (٣١)

مسلسل

ظ ه ← ☐ المتعلم تعلم الخطوة

٢ د ← هـ ←

٣ جـ ← د ← هـ ←

٤ ب ← جـ ← د ← هـ ←

٥ أ ← ب ← جـ ← د ← هـ ← ◉ المتعلم مازال فى الخطوة

٦ أ ← ب ← جـ ← د ← هـ ← لا مربع الطالب يسير

٧ أ ← ب ← جـ ← د ← هـ ← لا دائرة بلا مساعدة

شكل (٣١) التسلسل العكسى عند رونترى

أ – يميز ويكتب المشكلة .

ب– يصيغ فرضا .

ج– يبتكر مقياسا لاختبار المشكلة

د– يجرى الاختبار .

هـ– تفسير نتائج الاختبار .

فى هذا المدخل يعطى الطالب أولا نتائج اختبار ما ويطلب منه تفسيرها ثم يعطى معلومات المراحل من أ :ج (لمسالة جديدة مشابهة الأولى) ويطلب منه تطبيق الاختبار (د) وتفسير النتائج (هـ) وبذلك يجتاز الطالب تلك الخطوات عدة مرات متعلماً طريقة المتابعة .(انظر شكل ٣١).

نموذج دافيد اوزابيل : *David Ausubel*

ويرى (أوزابيل) أن التعلم ذا المعنى يحدث عندما يرتبط المعلومات الجديدة بما لدى المتعلم من معلومات سابقة ، وهذا المبدأ أصبح له أهميته ليس فى وضع نموذج للتعلم ذو المعنى بل وعند تنظيم المحتوى العلمى المراد دراسته .

ويعتمد أسلوب (أوزابيل) على فكرة أساسية وهامة هى أن عملية التعلم ينبغى أن تبدأ بالتعرف على بنية المتعلم المعرفية والتعرف على ما فيها من مفاهيم شاملة تتضمن مفاهيم جزئية مصنفة بدقة ***Subsumes*** ثم تزويده بعد ذلك (بمنظم لترقيه المفاهيم) ***Advonce Orgamizationers*** ، ويعمل على نقل المفهوم الجديد إلى وضع مناسب فى خريطة المفهوم الشامل المصنف .

فى ضوء ذلك يمكن أن تأخذ منظمات ترقية المفاهيم عدة أشكال منها المفاهيم أو المبادئ والتى تكون لدى المتعلم معرفة سابقة بها – أو قد تكون فى صورة سؤال عام قد يكون لدى المتعلم معرفة ببعض جزئياته – أو قد يكون نموذجاً أو شكلاً وهكذا ... إلخ .

لذا فإن تنظيم المحتوى العلمي قد يمكن تنظيمه في ضوء ما لدى المتعلم من معرفة سابقة لبعض المفاهيم والمبادئ الشاملة وأشكال وتصنيفات .... إلخ .

هذا وقد يستخدم مخططي المناهج عند تنظيم المحتوى العلمي إحدى تلك الطرق أو انهم قد يستخدمون اكثر من طريقة واحدة لتنظيم المحتوى وذلك بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة والمحددة للبرنامج التعليمي .

نموذج نورمان : *Norman*

وفيه ينظم المحتوى بطريقة شبكية وفيها يتم تحديد أهم الأفكار في الموضوع المراد دراسته ، ثم توضيح العلاقات التي تربطها ببعض كتوضيح العلاقات الهرمية والتسلسلية والتجميعية ويسير ذلك في خطين :

- **الأول** : وفيه تعرض الأفكار الرئيسية الهامة ثم الأقل عمومية وأهمية في خط مستقيم .
- **الثاني** : وفيه تعرض الأفكار العامة التي تمثل جميع المحتوى المراد تعلمه في صورة شبكية ثم تبدأ عملية التفصيل التدريجي لجميع هذه الأفكار على عدة مراحل حتى يصل المتعلم إلى الجزيئات والعناصر والأمثلة المحسوسة .

نموذج رايجلوث :

يطلق عليه النظرية التوسعية لأنها تشمل كافة أنماط المحتوى (مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق) ، وبالتالي تصنف في ثلاثة نماذج :

١- نموذج المفاهيم .

٢- نموذج الإجراءات .

٣- نموذج المبادئ .

وأوضح (رايجلوث) أن تنظيم المحتوى يتم بطريقة متكاملة ، تتكون من

١- عرض المقدمة وتشمل الأفكار الرئيسية .

٢- عرض المادة الدراسية بالتفصيل .

٣- التلخيص .

٤- التجميع .

٥- الخاتمة .

ويرى (رايجلوث) أن هذا يحقق درجة عالية من التعلم الفعال والمستمر لدى جميع فئات المتعلمين .

ومهما كان اختيار وتنظيم المحتوى الدراسي مرتكزاً على نموذجاً معيناً فمن الضرورى وجود معايير أساسية المحتوى مثل :

- **الملائمة للأفكار المعاصرة** : بحيث تعطي أفضلية للموضوعات والخبرات ذات العلاقة بالمجتمع ،
- **التراث الثقافى** : فقد تؤدى حادثة تاريخية معينة من التراث الثقافى دوراً هاماً فى المنهج كونها جزء من نسيج المجتمع .
- **العلاقة بالأنشطة المختلفة** : يفضل أن يكون المحتوى متضمنا مواضيع ذات علاقة مباشرة بنشاطات المتعلمين داخل وخارج الصف الدراسى وبصورة إجرائية مما حفز المتعلمين على التعلم .

ولعل ما سبق يقودنا إلى التساؤل عن الطريقة التى يمكن من خلالها الاستفادة من هذا المحتوى بطريقة ناجحة وفعالة ، وهذا هو الموضوع القادم .

مصفوفة المدى والتتابع

أحد الأساليب التقنية فى صناعة المنهج المعاصر مصفوفة المدى والتتابع وهى عبارة عن خريطة أو جدول ذى بعدين **أفقى** يمثل المواد الدراسية ، والآخر **رأسى** يمثل الصفوف الدراسية ، ويشير المدى ***Scope*** إلى مدى تشكيل

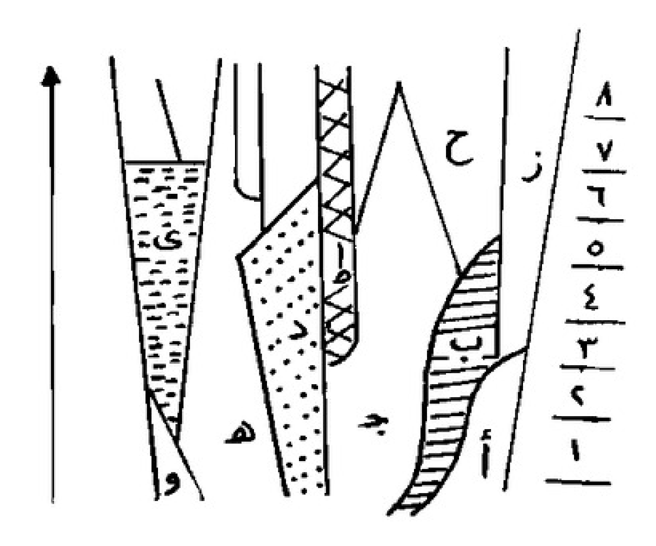
عناصـــر المـــنهج التي تعمل في الوقت ذاته ، بينما يصف التتابع ***Sequence*** مسار عمل هذه العناصر في تشكيلاتها وانتقالها من المستوى إلى آخر خلال فترة زمنـــية معينة . وإذا نظرنا إلى جدول مصفوفة المدى والتتابع فيمكن ملاحظة أن الـــبعد الأفقـــي يمـــثل المواد الدراسية التي تدرس في صفوف المراحل التعليمية المخـــتلفة .والـــبعد الراسي يمثل صفوف المراحل التعليمية المختلفة من الابتدائي حـــتى الثانوى ومن خلال المصفوفة يمكن أن يتأكد مصمم المنهج الدراسي من الـــنمو والتـــتابع الرأســـي لمفاهيم ومكونات المادة الدراسية ، وبالتالى يتضح استمرارية الخبرة ومدى ملاءمتها لكل صف دراسي .

كمـــا يوضح البعد الأفقي مدى الترابط بين المواد الدراسية ويراعي في كل بعد من أبعاد مصفوفة المدى والتتابع أن تتسم موضوعات المنهج بالتوازن الذى يحقق الحـــدود التي ينبغي عدم تجاوزها وبالتسلسل والتدرج على أساس الموضوعات الســـابقة واللاحقـــة ، ويمكن تمثيل مصفوفة المدى والتتابع في جدول (١٠) ، حـــيث يتضـــح من شكل (٣٢) التوسع التدريجي في مدى المنهج أثناء انتقال الدراسة عبر خطواته ومستوياته ، ففي المستوى الأول مثلاً يتفاعل الدارسون مع عناصر أ ، ب ، جـــ ، أ ، هـــ ، و ، وفي درجات متنوعة من الاهتمام بحيث انه كلما اتسع المجال زاد الاهتمام به وعند انتقال الدارسين إلى المستوى الرابع يتم حـــذف أ ، و ،ودخـــول عناصـــر مثل د ، ح ، ط، ى بدرجات متفاوتة من التعميق والاهتمام .

جدول (١١) نموذج لمصفوفة المدى والتتابع نقلاً عن (كوثر كوجك)

مواد دراسية / صفوف	لغة عربية	رياضيات	علوم	اجتماعيات
الثالث الثانوى				
الثانى الثانوى				
الأول الثانوى				
الثالث الإعدادى				
الثانى الإعدادى				

الأول الإعدادى				
السادس الابتدائي				
الخامس الابتدائي				
الرابع الابتدائي				
الثالث الابتدائي				
الثاني الابتدائي				
الأول الابتدائي				



شكل (٣٢) المدى والتتابع فى المنهج ومستوياته

▪ تحليل المناهج الدراسية :

يعـرف " كارنى " Carney وبيرلسون Berlson أسلوب تحليل المحـتوى Content Analysis بأنـه " تكنيك فى البحث ، يستخدم فى وصف المحتوى الخارجي لمادة الاتصال ، وصفا موضوعياً كمياً دقيقاً ".

وهـذا التكنـيك – أسلوب تحليل المحتوى – يفيد المهتمين والخبراء فى دراسـة العلاقـة بين أجزاء المادة المكونة لصورتها الكلية ومعرفة مدى الاتساق بينها وبين أهداف المنهج ، كما يفيد فى وضع مواد معينة فى المستويات الدراسية المختلفة ، وتحديد الوقت الملائم لها ، ويرجع استخدام هذا الأسلوب فى تخطيط الدراسة لمعرفة عناصر السلوك المعرفى المتضمنة فى محتوى منهجى معين . بغرض الاسـتفادة بها فى تحديد الوزن النسبى لأهداف الدرس المتضمنة فى المحتوى وقد اتضح من المادة المقروءة فى شأن أسلوب تحليل المحتوى انه من الضرورى أن يتم تحديد الغرض العام من عملية تحليل المحتوى ، والتعريف الدقيق لفئات التصنيف التى سيتم فى ضوئها إجراء عملية تحليل المحتوى .

بحـيث يمكن لمحللين مختلفتين تطبيقها على نفس المحتوى ، والخروج بنفس النتائج وبطريقة علمية . ويتوقف سلامة تحليل المحتوى على بعض الضوابط :

▪ ضوابط تحليل المحتوى :

١- تعـريف الفـئات المستخدمة فى عملية تحليل المحتوى تعريفاً واضحاً محدداً فى ضوء الغرض من عملية تحليل المحتوى .

٢- تصـنيف المـواد المتصلة بموضوع تحليل المحتوى تصنيفها منهجياً حتى لا تتاح الفرصة للقيام بعملية التحصيل باختيار وكتابة ما يريد .

٣- استخدام الأسلوب الكمى لمعرفة أهمية المادة وتأكيد محتواها من أفكار هامة .

ويعـــد الغرض من تحليل محتوى الكتاب المدرسي هو تقييم مدى ملاءمته وفعاليـــته لتحقيق الأهداف المرغوبة . وتحليل محتوى الكتاب المدرسى هو بمثابة عملـــية تفكـــيك للنصـــوص التى يتركب منها محتوى الكتاب وبما يتضمنه من أساليب الخطاب التربوى ومن بنية المعرفة .

إن عملـــية تحلـــيل المحـــتوى يتميز بخصائص عدة منها انه يهتم بدراسة المضـــمون الظاهـــر لمـــادة الاتصال وتحليل المعانى الواضحة التى تنقلها الرموز المستخدمة . ويعد التعلق بظاهر النص فى عملية التحليل من العوامل التى تقلل مـــن درجة الاختلاف بين المحلين . ويساعد غيرهم على الوصول إلى ما وصلوا إلـــيه من أحكام . لذا ينبغي فى عملية تحليل المحتوى بالنسبة للنص التربوى إبراز العلاقـــات الفكرية فى إطار النص وتوضيح خصائص المحتوى كعملية اتصال من خلال ما يكشف عنه التحليل الموضوعى للنص .

■ مستويات تحليل المحتوى

ميـــز سمـــير حســـن فى كتابه " تحليل المضمون ١٩٨٣ "(ورشدى طعيمة ٢٠٠٣) بين مستوين من تحليل المحتوى الأول : المستوى الوصفي وفيه يتم وصف المضمون الظاهر الصريح .

والـــنوع الـــثانى : المستوى التحليلى الذى يكشف عن النوايا الحقيقية فى النص (المحـــتوى) كما وضح أنه يجب على المهتمين باستخدام تحليل المحتوى التمييز بـــين التحلـــيل المباشر الذى يستهدف تحليل نص المادة ، والتحليل غير المباشر الذى يتعرض للخصائص الشكلية فى تقديم النص . وتنقسم نماذج تحليل محتوى الكتب المدرسية إلى صنفين رئيسين هما :

الأول : النموذج العام والشامل :

ويرمـــى هذا النمط إلى إصدار أحكام كلية عن محتوى الكتاب ، كقدرة مـــؤلفة وكفاءتـــه ومحـــتواه والوسائل التعليمية وشكل الكتاب وإخراجه الفنى وطباعته .... إلخ .

الثاني : النماذج المتخصصة :

وهـــى نماذج يمكن أن تعطى صورة اكثر وضوحا وأدق تشخيصا لجانب معـين مـن محتوى الكتاب المدرسي ومن ذلك ما أورده محمد جمال عبد الحميد حـيث استخدام أربعة معايير مختلفة لتحليل الكتب المدرسية هي تصنيف بلوم ونمـوذج جانييه الهرمي لمتطلبات التعليم وتصنيف بياجيه لمراحل النمو العقلى ، ومعامـل العملـيات العقلـية . ويذكر رشدى طعيمة أن تحليل المحتوى طريقة لدراسـة مـواد الاتصـال وتحلـيلها بأسلوب منظم وموضوعي وكمي لقياس المتغيرات المختلفة .

ويذكـر سمير محمد حسنين أن تحليل المحتوى هو أسلوب أو أداة للبحث العلمـى يمكن أن يستخدمه الباحثون فى مجالات بحثية متنوعة . ويمكن القول أن أسـلوب تحلـيل المضمون هو أسلوب للحصول على استنتاجات تبين اتجاهات المحتوى عن طريق تشخيص نتائج معينة بطريقة موضوعية ومنهجية وكمية ضمن المحـتوى وأنه عملية يتم عن طريقها فهم واكتشاف توجهات المحتوى وأساليب الاتصال فيه بطريقة موضوعية

▪ وحدات تحليل المحتوى :

يسـتخدم محللي المحتوى وحدتين رئيسيتين فى التحليل هما وحدة الترميز ووحدة المضمون .

الأولى وحـدة الترميـز : هـــى اصـــغر جزء فى المحتوى ، يتم عن طريقها إحصاء الموضوع المراد تشخيصه من عناصر ذلك المحتوى وقد يكون حرفا أو كلمة أو جملة أو عبارة .

الثانية وحـدة المضمون : فيقصـد بهـا الهيكل الأكبر من المحتوى المحيط بوحدة الترميز. فمثلا قد تكون وحدة الترميز كلمة مفردة أو مصطلحا ومع ذلك يجب على المحلل الاهتمام بالجملة الذى يظهر فيها هذا المصطلح(أى وحدة المضمون) ومن اجل معرفة ما إذا كان هذا المصلح منفصلا أو غير منفصل .

وقد تكون الجملة هي وحدة الترميز أو الفقرة هي وحدة المضمون وهنا يجب أن تؤخذ الفقرة في الحسبان للتدليل على الجملة .

إن تحليل المضمون منهج دراسة وتحليل للاتصال ، أي طريقة بحث موضوعية منهجية تنتهي إلى قياس كمي . وتجدر الإشارة إلى أن السلوك الملاحظ هنا، (الاتصال) ليس السلوك المشخص بل ترجمته الرمزية .

فيستطيع الباحث أو المحلل ما يلي :

١. ملاحظة المادة الرمزية التي تتوافر في أثناء التعليم وتعلم المعارف ، والقيم والمواقف ... على شكل اتصال مباشر (الحوار بين المعلم والمتعلم) أو غير مباشر (التعبير الكتابي ...) .

٢. العمل على ظهور مادة رمزية بواسطة الاستبيان والمقابلة وأسئلة الاختبارات ....الخ مع ضرورة الاهتمام بترتيب المادة العلمية وتصنيفها كشرط ضروري لإجراء التحليل الذي تستنبط منه النتائج ، ويميز بيرلسون **Berlson** عدة فئات من تحليل المضمون :-

الأول : تحليل خصائص المضمون ومستوى النص في الاتصال .

الثاني : شكل الاتصال ومستوى النص .

الثالث : تحليل خصائص المؤلفين والأسباب التي توجد وراء المحتوى .

الرابع : تحليل آثار المضمون من خلال نوع القبول .

إن جميع النماذج المستخدمة في تحليل محتوى المواد الدراسية لا تتعرض إلى أحد الجوانب الرئيسية في المحتوى وهو الجانب الاتصالي الذي يحدث بين الكاتب والقارئ وهو التلميذ.وهو ما يطلق عليه ما وراء الخطاب ***Metadiscourse*** .

- **تحليل ما وراء الخطاب (النص) في محتوى الكتاب المدرسي :ـ**

يمكـــن النظـــر إلى نـــص المحتوى الدراسي على مستويين الأول مستوى الخطـــاب ***discourse*** وفية يدلى المؤلف بمعلومات وأفكار وحقائق مستفيضة عـــن موضـــوع الـــنص وقـــد ذكر محمد عايد الجابرى أن الخطاب من معناه الاصطلاحي الفلسفي المعاصر يعنى الكلام المنظم عن أشياء بالسكوت عن أشياء وإبـــراز أشـــياء وبعبارة أخرى الاستدلال على أشياء بأشياء مع إغفال كثير من الأشـــياء أما المستوى الثانى فهو مستوى ما وراء الخطاب ***Metadiscoures*** وهـــو عـــبارة عن الألفاظ والجمل التى ترد فى سياق الكاتب من اجل مساعدة المـــتعلم " القـــارى على تنظيم المعلومات الواردة فى النص وتصنيفها وتفسيرها وتقويمها وقد عرفة فاندكوبل (***Vande kopple***) بأنه الخطاب عن الخطاب . وتكشف عملية تحليل ما وراء الخطاب عن العلاقة بين كاتب النص (المؤلف) ومســـتخدم النص (التلميذ والمعلم) والتى تكشف عنها الكلمات والجمل التى يـــوردها الكاتـــب داخل النص المكتوب كدلائل ترشد المتعلم وتساعده على التوصل إلى مقصد المؤلف وهدفه من كتابة النص . ويعود استخدام استراتيجية ما وراء الخطاب إلى زيلنج هايس (***Zelling S. Horris***) الذى استخدمه فى محاولات تقسيم الجملة إلى مكوناتها وكان ما وراء الخطاب أحد تقسيماته التى لجأ إليها ثم شاع المفهوم بعد ذلك فى كتابات وبحوث العديد من المؤلفين . أمثال ويليامـــز ***Willams*** وفاندكـــوبل ***Vande kopple*** حيث تم صقل المفهوم وإرســاء مكوناته .

ويصنف ما وراء الخطاب إلى :ـ

١ـ ما وراء الخطاب الإخبارى ــ ***Informational Metadiscourse*** .

٢ـ ما وراء الخطاب الاتجاهى ***Attiudinal Metadiscourse***

٣ـ ما وراء الخطاب الاتصالى ***Voice Metadiscourse***

ويذكـــر كريســـمور Ctismor ١٩٩٣ أن استخدام تحليل ما وراء الخطـــاب يتطلب التعريف الإجرائى لكل صنف من مكوناته الفرعية وفيما يلى تعريف بذلك :-

أولا : ما وراء الخطاب الإخبارى :-

كلمـــات وجمـــل وعبارات تأتى فى سياق النص عند المؤلف ويهدف من وراء وجـــودها مســـاعدة القارئ لفهم معانى النص المقروء : ويمكن تصنيف ما وراء الخطاب الإخبارى فى أنواع مثل :-

١. **الإفصاح عن الهدف** : *Statement of goal* وهى تعرف هدف المؤلف قـــبل قراءة الكتاب وتفسير مضمونة من وجهة النظر الصحيحة وبير ذلك يمكن أن تتطلب قراءة الكتاب جهدا كبيرا .

٢. **التمهيد** : *Preview* وفـــيه يوضح المؤلف محتوى الموضوع وتركيب النص المقـــروء من خلال قائمة بالموضوعات التى عالجها المؤلف مع تزويد المتعلم القارئ) بمنظور عن موضوع الكتاب أكثر من جمعه لحقائق عنه .

٣. **المراجعة** : *Review* وتظهـــر المـــراجعة فى صورة ملخص يعرض ما تعلمه الطالـــب فى النص من مفاهيم ومبادئ ومهارات ....الخ والتى تساعد القارئ على دمج الأفكار المهمة فى النص وإعادة صياغة أهم الأفكار .

٤. **الفكرة الرئيسية** *Central Idea* وفيه يوضح المؤلف الفكرة أو الأفكار الرئيســـية الـــواردة فى النص مساعدة القارئ (المتعلم) على التنقل بعقله باســـتمرار مـــن فكـــرة لأخرى فمن خلال سياق التفاصيل والشروح التى تصـــاحب الفكـــرة حيث يرمى المؤلف من استخدامه للفكرة الرئيسية إلى توضـــيح الأفكـــار وجعلـــها مشوقة وباقية فى الذاكرة ويمكن أن تتضمن الأفكار التى يتضمنها النص خمسة أشياء هى :-

- الأفكار المقدمة : والتي تظهر في بداية الفصل أو أي جزء أساسي من المادة .
- الأفكار التلخيصية : والتي تعيد صياغة الأفكار بتركيز .
- الأفكار الانتقالية:والتي تلخص فكرة رئيسية سبقت مناقشتها وتربطها بما بعدها
- الأفكار الرئيسية :وتتناول عبارات الموضوع الفرعية والتي يتناولها القارئ .
- الأفكار الفرعية : وتحتوي على إحصائيات و أمثله وحقائق ومقارنات .

٥. **التبرير** ***Rationale*** :وفيه يظهر للقارئ (المتعلم) المبررات التي دعت المؤلف إلى إيراد النص وأهميته والأسباب التي دعت المؤلف إلى معالجة الموضوع وكيفية تتابعها وأساليب استخراج الأفكار من النص .

ثانيا : ما وراء الخطاب الاتجاهي :-

ويعكس إقحام المؤلف لنفسه في النص واتجاهاته نحو الموضوع ونحو القارئ (المستخدم للنص) ويحوي على أربعة تصنيفات فرعية هي :-

١- **الإبراز** ***salieny*** يعكس المؤلف أهمية الأفكار الواردة في النص .
٢- **التأكيد** ***Emphatic*** :وفيه يوضح المؤلف درجة اليقين في النصوأفكاره .
٣- **التجنب** ***Hedge*** :ويعكس درجة الشك في النص وتجنب بعض الأفكار .
٤- **التقويم** ***Evaluation*** :ويظهر جوانب حكم المؤلف من خلال النص على حقيقة معينة أو فكرة بطريقة موضوعية .

ويمكن أن يكون هناك جنبا آخر في تصنيفات ما وراء الخطاب الاتجاهي وهو التحيز ***Partiality*** حيث تظهر تحيزات المؤلف ومنظورة لموضوع النص وفق خبراته وعقائده وأفكاره واتجاهاته ومبادئه .....الخ .

ما وراء الخطاب الاتصالي :

يعكس هذا النمط علاقة الكاتب والقارئ خلال استعمال ضمائر المخاطبة .مثل : نستطيع أن نقول – يمكنك – أنت – أنهم .... إلخ

▪ ضبط وثبات تحليل المحتوى

يقصد بثبات التحليل للمحتوى درجة اتفاق المصنفين أو المحللين فى تحليلهم وتصنيفاتهم لعناصر المحتوى أو درجة اتفاق تحليل الشخص مع نفسه فيما لو أعاد التحليل بنفسه بعدة فترة زمنية معينة .

ويعد غياب ثبات تحليل المحتوى دليلا على عدم الوثوق فى النتائج ويتطلب ضبط وثبات تحليل المحتوى ما يلى :-

- يبدأ المعلم بوضع تعريف إجرائى لوحدات التحليل .

☚ مفاهيم	☚ حقائق
☚ تعميمات	☚ نظريات
☚ ما وراء الخطاب	☚ أهداف

- مناقشة التعريف مع آخرين للتأكيد من تطابق الفهم لتلك التعريفات .
- إجراء تجربة مع زميل آخر لتحليل عينة فى ضوء الوحدات المقترحة .
- إجراء عملية التحليل مع آخرين أو بنفسه .
- ويمكن عملية الحصول على ثبات تحليل المحتوى من خلال المعادلة التالية

$$\text{معامل ثبات تحليل المحتوى} = \frac{\text{عدد مرات إتقان المحللين}}{\text{عدد الوحدات الكلية للمحلين}} \times ١٠٠$$

نشاط :

قم بتحليل ثلاثة وحدات دراسية من تخصصك فى ضوء الوحدات التالية:- الأهداف المتضمنة فى الدرس – أنماط ما وراء الخطاب فى الدرس – مفاهيم الدرس .

قضايا للمناقشة :-

- العلاقة بين الخبرات التربوية والمحتوى .
- بنية المعرفة والمحتوى الدراسي .
- نماذج تنظيم محتوى المنهج .
- مصفوفة المدى والتتابع .

أنشطة

حلل محتوى وحدة دراسية فى مجال تخصصك فى ضوء المعايير التالية :-

- ما الأهداف التى تتضمنها الوحدة .
- ما المفاهيم الدراسية المتضمنة فى الوحدة الدراسية .
- ما الوسائل التعليمية المتضمنة فى الوحدة الدراسية .
- ما القضايا المتضمنة فى الوحدة الدراسية .
- ما مستويات الأسئلة التقييمية المتضمنة فى الوحدة الدراسية .
- ما الوزن النسبى لموضوعات الوحدة الدراسية (دروسها) فى ضوء الزمن والمساحة

تعيين :-

أقرأ :-

صلاح الدين عرفه : مهارات التعليم والتعلم فى عصر المعلومات القاهرة : عالم الكتب . ٢٠٠٥

رشدى طعيمة : تحليل المحتوى . القاهرة : دار الفكر العربى

الفصل الحادي عشر

استراتيجيات تعليم المنهج الدراسى

- مفهوم التدريس وتعريفه .
- التدريس – التعليم – التعلم .
- مكونات عملية التدريس .
- طريقة التدريس .
- تصنيف طرق التدريس .
- العوامل التى تؤثر فى طريقة التدريس .
- من طرق التدريس إلى استراتيجيات التدريس .
- أنواع طرق التدريس .
- استراتيجيات التدريس وتصنيفاها .
- استراتيجية الأسئلة .
- استراتيجية التعلم الذاتى
- استراتيجية حل المشكلات
- استراتيجية التعلم التعاونى
- نماذج النظام التدريسى

◆ فى نهاية تعليمات هذا الفصل يتوقع أن تكون قادراً على :

- تحديد المقصود باستراتيجيات التدريس .
- تصنيف استراتيجيات التدريس .
- تشرح مكونات عملية التدريس
- تصنف طرق التدريس
- تحدد العوامل المؤثرة فى طرق التدريس
- تقدم نموذجاً فى مجال تخصصك لاستخدام استراتيجية التدريس .

مقدمة

تحدثنا فيما سبق عن الأهداف والمحتوى كمكونين من مكونات المنهج الدراسي ، ونتناول في هذا الفصل استراتيجيات التدريس ومواد التعلم المناسبة أو ما يطلق عليها غالباً طرق التدريس والتي تعتبر عاملاً هاماً في تحقيق أهداف التعلم كما أنها تميز بين المعلم الكفء وغيره ، ومن الواضح أن خير أساليب واستراتيجيات التدريس تتوقف على عوامل متعددة منها طبيعة المتعلم ، وطبيعة المادة الدراسية ، وطبيعة الموقف التعليمي ، وإمكانيات المدرسة والمدرس إلى غير ذلك من عوامل .

مفهوم التدريس

يختلف مفهوم التدريس وفقا للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة والتي غالبا ما ينظر إليها من اتجاهين أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي والآخر يطلق عليه الاتجاه التقدمي .

وفي ضوء الاتجاه التقليدي ينظر إلى التدريس علي انه " مجرد عطاء معلومات وإكساب معارف للتلميذ"

أما الاتجاه التقدمي فقد أصبحت النظرة من خلاله إلى التدريس علي انه كل الجهود المبذولة من المعلم من اجل مساعدة التلاميذ علي النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وقدراته .

والمتابع لأدبيات البحث العلمي في مجال التربية يلاحظ اهتمام المربين بالنظر إلى التدريس كعملية أو نسق يتكون من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والتلاميذ لمساعدتهم علي تحيق أهداف محدودة ويمكن حصر اتجاهات تحديد معنى التدريس فيما يلي :-

- التدريس عملية نقل المعلومات من المعلم للتلاميذ
- التدريس أحداث أو تيسير التعلم .
- التدريس نشاط دينامى ذي ثلاثة عناصر (معلم- متعلم- منهج)
- التدريس أحداث تتم في شروط معينة بين عناصر التدريس الثلاثة (المعلم- التلميذ- المادة)
- التدريس عملية اتصال أنساني
- التدريس نشاط علمي
- التدريس منظومة من العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد من العناصر والمكونات
- التدريس عملية صنع القرار
- التدريس مهنة يمارسها من يعلمون التلاميذ
- التدريس مجال معرفي منظم
- التدريس عملية تشكيل مقصودة لبيئة لفرد بصورة تمكنه من القيام بسلوك محمود تحت شروط محددة وبذلك تتعدد تعريفات التدريس وفق نظرياتها وفلسفاتهم وأطرهم الفكرية . كما أن هناك تعريفات أخري قاموسية تعرف التدريس علي أنه " فن مساعدة الغير علي أن يتعلم مع ما يتضمنه ذلك من إمداد بالمعلومات والمواقف والظروف و الفاعليات المصممة من أجل تيسير عملية التعلم .

ومعني كون التدريس مساعدة الغير علي التعلم"***Help other to learn***"

أنه تنبيه والهام وإثارة للنشاط الذاتي للمتعلم وخبرته بطريقة تساهم في تحقيق النمو

المطلوب والتجويد المنشود في مخرجات السلوك والتصرف ويتضمن التدريس القدرة على اختبار وتنظيم وتقديم وسائل التعلم وخبراته . وفق تعليمات وإرشادات واضحة من خلال مواد تعليمية ثم قياس النتائج والمخرجات المتحصلة . وتشخيص الصعوبات والأخذ بالاحتياجات العلاجية (التغذية الراجعة *Feed back*) .

▪ التعريف الإجرائي للتدريس :

يمكن القول أن التدريس هو " عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل "

▪ التدريس – التعليم – التعلم

ثمة خطوط فاصلة بين مفاهيم التعليم *Instruction* . والتدريس *Teaching* والتعلم *Learing* . ويختلط الأمر فى كثير من الأحيان على الطلاب والمعلمين حول تلك المصطلحات خاصة أن معظم الكتابات فى هذا المجال تخلط بين المصطلحات وتعمم بينها .

فمصطلح التعليم *Instruction* يعد مفهوما أعم وأشمل من مصطلح التدريس *Teaching* من حيث كونه قد يكون مقصوداً أو غير مقصود وقد يقوم به المعلم وقد يتم فى المدرسة أو غير المدرسة وقد يتم من خلاله أهداف محددة أو غير محددة ولذا يمكن القول أن التعليم هو :

" عملية مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدرسة أو غير المدرسة فى زمن محدد أو غير محدد ويقوم بها المعلم أو غير المعلم بقصد مساعدة الفرد على التعلم واكتساب الخبرات "

- **التدريس Teaching :**

سبق توضيح مفهوم التدريس فيما سبق ومن ملاحظة كل من تعريف مفهومي التعليم والتدريس نجد ثمة فروقا ذات دلالة تكمن فى :

- السلوك المراد تعليمه مقصوداً أو غير مقصود .
- كيفية حدوث السلوك .
- التحكم فى بنية التعلم داخل المدرسة أو خارج المدرسة .
- الشخص القائم بعملية التعليم أو التدريس . كمعلم أو غير معلم .
- عالية الخبرة المقصودة فى تعليمها وتدريسها .

- **مصطلح التعلم Learning :**

فكما تناولته البحوث النفسية فى مجال علم النفس التربوى والتعليمى يقصد به :

- تغيير مستمر نسبي فى السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد وليس نتيجة للنضج الطبيعى أو الظروف العارضة " .

أو :

- مفهوم فرضي يستدل عليه من خلال نتائج عملية التعلم والأداء التحصيلى التلاميذ "

أو :

- مجموعة من التغيرات السلوكية التى تظهر فى سلوك المتعلمين بعد مرورهم بخبرة معينة ويستدل عليه من خلال قياس أدائهم المعرفة والنفس حركى والوجدانى فى ضوء الخبرات التى مروا بها "

ويلاحظ على مفهوم التعلم مجموعة من الاعتبارات هى :-

- إن إدارة العملية التعليمية التى تجرى داخل الفصل الدراسى تؤثر بدرجة كبيرة فى حدوث التعلم .

- أن تعـديل أو تغير السلوك خلال عملية التعلم لا يتم بشمل عفوى وغـنما يـتم التخطيط له بشكل مدروس ويتم تنفيذه وفق إجراءات متابعة ومنظمة ومحددة .
- أن التعلم واسع فى مداه وأغراضه .
- أن التعلم يؤثر فى البيئة الثقافية المحيطة بشكل كبير .
- أن الـتغيرات الـسلوكية الـتى تظهر فى سلوك التلاميذ الأكاديمي التحصيلى أو المهارى لا تمثل سوى جزء سوى جزء من التعلم الذى يحدث فى واقع الأمر .
- أن كـثير مـن التعلم قد يحصل بدون تخطيط مسبق وبدون مشاركة المعلـم أو قصده وهذا التعلم غير المقصود الذى يقع فى داخل الصف أو خارجه يؤثر فى النواحى الاجتماعية للمتعلم .
- التعلم يحدث فى كل الأوقات سواء كان موجهاً أم غير ذلك .
- أن الـتعلم نسـبى وأن بعض التغيرات السلوكية فى الأداء قد ترجع بالدرجة الولى لعمليات النضج .
- أن التعلم الجديد للخبرات الجديدة يؤثر على التعلم السابق والخبرات السابقة (الكف الرجعى) فيسبب النسيان .
- أن الـتعلم الرسمى (المدرسة) أو غير الرسمى (الحياة) يتصف بأنماط معقدة جداً من العلاقة بين المثيرات والاستجابات .

ولا يمكـن للمتابع لعملية التعليم والتعلم أن يصف نواتج التعلم فى فئات محـددة كمـا قـد يفهـم الـبعض (أهداف معرفية ، نفس حركية ، وجدانية)

فاستطاعت الحركية . والعمليات الفكرية والشعور لا يمكن أن توجد منفصلة عن بعضها البعض ولا يمكن لأى فرد متعلم أن يكتسب مهارة أو اتجاهاً دون أمور فكرية ونتجت أدراكية . وبذلك فإن المتعلم يفكر بما يتعلمه أثناء عملية للتعلم ويحاول تكوين فكرة عن حقيقة ما يقوم به ، وذلك مثل ما إذا كان ذلك العمل شيق أو مزيج مفيد أم غير مفيد يطور شعوراً إيجابياً أم سلبياً ممتع أم عمل.وعند حدوث عملية التعلم فإن المتعلم قد يكتسب بعض الأشياء والخبرات التى تصاحب عملية التعلم وتتمثل فى الأفكار والعادات والاتجاهات والتى يطلق عليها المتعلمات المترافقة *Stimulaneoves* أى ما يصاحب التعلم من اتجاهات وأفكار واتجاهات وعادات فلو فرضنا أن تلميذا أراد أن يتعلم موضوعاً فى التاريخ فإنه سوف يتعلم الموضوع المحدد بعنوان وأهداف وحده بل أنه سوف يتعلم اتجاهات ومهارات حول دراسة التاريخ وحول الموضوع الذى يدرسه . مما يجعله يكون ميلا إيجابيا أو سلبيا نحو هذا الموضوع ونحو العلم أيضاً .

وهناك ثلاثة أصناف من التعلم هى :

١- التعلم الأساسى *Primary Learning*

وهو الشيء المباشر الذى يتعلمه الطفل من درس معين وما يحققه من أهدافه .

٢- التعلم بتداعى المعانى :

وهو ما يتعلمه التلميذ نتيجة الربط بين الخبرة الجديدة والخبرات السابقة وهذا النوع من التعلم هو تكوين الاتجاهات والمثل والأحكام الشخصية والأفكار العامة والتى توجيه عملية الدرس ويرتبط التعلم بتداعى المعانى بخبرات التلميذ السابقة وما أكتسبه من مفردات ومهارات ومفاهيم تؤثر فى التعلم .

٣- التعلم الملازم :

وهو ما يكتسبه التلميذ من خلال مروره بخبرة التعلم المحدد من أفكار أو مهارات أو قيم أو اتجاهات إيجابية وسلبية قد يوحيها إليه الدرس أو المعلم وهو ما يطلق عليه المنهجيون اسم " **المنهج الخفى** " ***Heddin Curriculum*** .

▪ بؤرة الانتباه وهامش الانتباه فى التدريس :

إن مجمــوع ما يتعلمه التلميذ فى حصة التدريس يمكن النظر إليه من خلال ما يتم التركيز عليه فى خلال الحصة : موضوع الدرس " ويفكر فيه المعلم والتلاميذ مباشرة وهو ما يطلق عليه " بؤرة انتباه التلاميذ " الأساسية .
لا أن العلم قد يخرج عن الموضوع لأى سبب من الأسباب مما يستدعى من التلاميذ انتباها فى غير موضوع الدرس .

ولكن دور تشتيت لانتباه التلاميذ الأصلى وهنا يطلق على الشىء العرضى هامش الانتباه .

فقــد يكــون المعلم والتلاميذ يسيرون فى تنفيذ الدروس بصورة جيدة ثم يطــرق بــاب الفصل طرق ما فينظر كل التلاميذ نحو الباب ليعلمون من الطارق ولكــنهم مــا زالوا فى موضوع الدرس الأصلى فتدريس الدرس هو بؤرة الانتباه وطرق الباب هو هامش الانتباه . وقد تكون هامش الانتباه مما قد يؤثر على البؤرة فيحل محله وقد يكون هامش الانتباه (مثيرات فى هامش الانتباه ، مثيرات فى بؤرة الانتباه) وقد تكون مثيرات هامش الانتباه هذه بمثابة التعلم الملازم الذى من خلاله قد يكتسب المتعلم اتجاها نحو أو ضد شئ معين وقد تؤدى إلى تكوين ميول جديدة لــدى التلاميذ نتيجة " حب استطلاع " كالقراءة أو الرسم أو تصميم النماذج أو إجراء التجارب ..... إلخ .

▪ مكونات عملية التدريس :

أجمعــت الكــتابات بــأن المكــونات عملية التدريس هى بمثابة إجابات لتساؤلات أربعة هى :

- لماذا نعلم ؟
- ماذا نعلم ؟
- كيف نعلم ؟
- مدى ما تحقق من تعلم ؟

وفى ظل هذا النسق يمكن توضيح مكونات عملية التدريس من خلال :

أولاً : الأهداف التدريسية :

وفيها تحدد التغيرات المرغوبة فى سلوك التلاميذ والتى تعد بمثابة لتحصيل للمتعلم ، وهى أيضا وصف الأداء المطلوب من التلاميذ فى نهاية الخبرة التى يتم تعليمها وتعلمها . وشروط حدوث الأداء والحد الأدنى المقبول من الأداء .

وتتعدد مستويات الأهداف من حيث عموميتها وشمولها فهناك . (*)

" **الأهداف التربوية العامة** " وهى عبارات عامة تصف الخطوط العريضة للسياسة التعليمية للدولة وما يتوخى تحقيقه من تدريس المنهج أى أنها ترسم الصورة المستقبلية للفرد فى ضوء نظام قيمى واجتماعى معين .

" **الأهداف التربوية المرحلية** " : يقصد بها أهداف مجال معين من مجالات الدراسة بشكل عام فى جميع المراحل الدراسية فى النظام التعليم كأهداف تدريس الاجتماعات أو اللغة العربية أو العلوم أو الرياضيات .... الخ وتنشق الأهداف المرحلية من الأهداف وتزود التلميذ بتصور عام جيد يعد أساسياً لسلسة من الأهداف الخاصة .

- **أهداف التدريس السلوكية** : ***Behavial Objectives*** .

وهى مؤشرات السلوك التى يمكن ملاحظتها فى سلوك المتعلم عقب مروره فى خبرة تربوية معينة وتصاغ بصورة إجرائية على أساس جوانب الخبرة (معرفية – وجدانية – مهارية) وتصف بدقة ما يتوقع من تغيرات فى سلوك المتعلم .

(*) لمزيد من المعرفة عن الأهداف انظر :

- صلاح الدين عرفة . تفريد تعلم مهارات التدريس . القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٤ " الموديول الأول .
- صلاح الدين عرفة . المنهج الدراسي والألفية الجديدة . مدخل إلى تنمية الإنسان وارتقائه . القاهرة : دار القاهرة ، ٢٠٠٢ ص – ص ٢٥٥ – ٢٩٦ .

ثانيا : المدخلات السلوكية :

وتشمل خصائص التلاميذ النمائية (المعرفة – المهارية – الوجدانية – الانفعالية – الاجتماعية) وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم وأساليبهم المعرفية ومستويات الذكاء لديهم وقدراتهم التحصيلية ومستوى نضجهم بالإضافة إلى الخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للتلميذ وهذا ما يطلق عليه محددات التعلم " .

ثالثا : الخبرات التربوية :

وتشمل الخبرات المنتقاه والمصممة والمخططة والتي يتم من خلالها تحقيق الأهداف المرغوبة وتظهر الخبرات التعليمية في صورة محتوى يتضمن " المعارف والخبرات المختارة لتحقيق الأهداف التعليمية . **وتجدر الإشارة هنا إلى عملية تصميم المحتوى من خلال :**

- **الاختيار** : حيث يتم اختيار المحتوى وفقا لمستوى المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم من جهة ووفق فلسفة المجتمع وأطره الفلسفية والاجتماعية وفلسفة . وأمانات تنفيذ المحتوى من جهة أخرى . حيث يختار المحتوى بصورة إجمالية لعدة سنوات دراسية تمثل مرحلة تعليمية معينة ثم توزيع الخبرات في وحدات دراسية تخص كل سنة دراسية بعدد منها في صورة مواضيع تدريسية مبرمجة زمنياً .
- **التنظيم** : وفيه يتم التفكير في صورة عرض المحتوى على المتعلم وتتابعه وبما يحقق إجابات ما يلي .

» في أي صورة يتم العرض للمحتوى (وحدات – موضوعات – مفاهيم)

» فى أى صورة يتم العرض للمحتوى (أنشطة أم ملومات فقط)
» مــا صورة المقرر الذى يتم من خلاله عرض المحتوى (متكامل أم مواد دراسية ، أم منهج محورى أم برنامج كمبيوترى)
» ويكــون اختــيارات أى صيغ من صيغ تنظيم المحتوى متوافقاً لفلسفة المنهج الدراسى والنظريات التعليمية المتباة .

- **الوسائل التعليمية** : وتشمل التقنيات المتعددة التى تستخدم فى عرض المحتوى مثل الصور والرسوم والنماذج والأقراص المدمجة ... إلخ ثم الأسلوب الذى يــتم مــن خــلال عرض المحتوى (برنامج كمبيوترى – حقيقة تعليمية – موديلات ... إلخ) وكل ذلك يتم وفق طبيعة المحتوى وفلسفته وأهدافه .

رابعا : أنشطة التعليم وإجراءاته : *Process Variables*

ويطلق عليها المتغيرات التنفيذية وتشكل المهام والنشطة التى يتم من خلالها إجراء عملية التفاعل الصفى من خلال تفاعل كل الوحدات المكونات الداخلية فى عملــية الــتدريس ويــتطلب ذلك إجراءات يقوم بها المعلم والتلميذ بقصد تحقيق الأهــداف والــتى يمكــن أن تختلف من هدف إلى أخر تبعا للخبرات والأنشطة ، فالدروس النظرية تتطلب طرقاً وأساليه محددة أما المهارات الأدائية فتتطلب أنشطة ومهــام تدريســية أخــرى ، وتتنوع أنشطة التعليم والتعلم وإجراءاتها من حيث اعتمادها على (المعلم – التلميذ – المعلم والتلميذ)

خامسا : التقويم : *Product Variable*

ويطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل وتضم ألى جانب القياس والتقيم وتقــويم لعملية التدريس وفق مراحل (المبدئى – المرحلى – النهائى) ومن خلاف يــتم التعــرف على نوع ومقدار حدوث التعلم من خلال التدريس ويتم أيضا من

خـــلال عمليـات الـتقويم تحديد المستويات التعليمية للمتعلمين وخبرتهم السابقة وبالـتالى معـرفة احتـياجاتهم ومتطلـباتهم التعليمية وقابليتهم ومدى استعدادهم وقـدراتهم الـتى يتم فى ضوئها تحديد الأهداف والخبرات بالنسبة للتعليم والتعلم فالأهداف محور عمليه التدريس والموجة لها وبالتالى تحت الخبرات وأنشطة التعلم ثم تقييم مدى حدوث التعلم

▪ مكونات عمليه التدريس من وجهة نظر جانييه

يرى جانية أن أى موقف تدريسى لأبد أن يشمل على عناصر أساسية تمثل إجراءات تعليمية يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسى وتشمل تلك العناصر :-

١ـ جذب الانتباه :ـ

أى طـريقة لفـت نظـر التلميـذ للدرس وللمعلم وحثه على الاهتمام والإنصـات والـتفاعل والمشاكل فى عمليه الشرح والإجابة على الأسئلة وقد يتم عـرض مجموعه من المثيرات البصرية والسمعية والحركية أو قد يستخدم الإيحاءات والشـارات والتلميحات من خلال التمثيل أو العروض المتلفزه أو سرد مثل راقب انتـبه ركز هنا يجب أن نتعلم وبما يساهم فى جذب وتشويق التلميذ ويشمل جذب الانتباه ما يلى :

أـ أعلام التلميذ بهدف الدرس

فمن الملائم أن يخبر المعلم تلاميذه بصورة تقريرية بموضوع الدرس وأهدافه مـن خـلال مقدمة شاملة تشعر التلميذ بقية التعليم ومراحل الدرس التى يتم من خلاله اكتساب أهداف معينة معرفيا ومهاريا ووجدانيا .

بـ الخبرات السابقة للمتعلمين :ـ

والـتى تشـكل الأساس الذى يبنى عليه المعلم درسه ويتعرف المعلم على خـبرات التلاميذ السابقة من خلال المناقشة أو الاختبارات أو المقابلات وبما يمكن من ربطها بالتعليم الجديد

٢- عرض محتوى الخبرة وشرحها .

باستخدام الألفاظ والرموز والصور والأشكال والخرائط والأجهزة التكنولوجية التفاعلية وإجراء التجارب العلمية ألى غير ذلك من الأسباب .

٣- تزويد التلاميذ بالإرشادات المناسبة .

حيث تعمل هذه الإرشادات كموجات للسلوك التعليمي وبما يساعد التلميذ على تحقيق الأهداف وقد يكون ذلك من خلال تجسيد المفاهيم المجردة أو توضح الأفكار الغامضة أو تبسيط المهارات أو حلول المشكلات وتأخذ الإرشادات أشكالا مختلفة مثل إعطاء التعليمات أو الجداول أو الأشكال .

٤- تدعى أداء التلاميذ وخبرتهم

حيث يعمل المعلم على استعادة واستدعاء خبرات المتعلمين من خلال حوار ومناقشه أو حل المسائل الرياضية أو تفسير ظاهرة طبيعة أو الأعمال راميه .

٥- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة .

وذلك من خلال إعلام المتعلم بنتيجة أدائه بعد أن يكون قد تعرض لاختبارات يومية وشهريه وفصليه ويتعرف التلاميذ من خلال إخبارهم بنتائج تنص على مواطن القوة ومواطن الضعف مما يساهم فى العمل على تلافيهم وتعطى التغذية الراجعة مؤشرات عن مدى تحقق الأهداف يمكن من خلالها تعيين مسار التعلم أولا بأول وبما يحقق الجودة والكفاءة بالنسبة لعمليه تعليمية ومخرجاتها والتى يمثلها نتاجات التلاميذ .

٦- تقويم اداءات المتعلمين .

من خلال الحكم علي مدي تحقق الأهداف المرغوبة ومدي نجاح المعلم وعملية التدريس في مساعدة التلاميذ علي التعلم ومن ابرز ما يتم من خلال تقويم اداءات المتعلمين (البورتوفليو) أو سجلات الأداء .

٧- التطبيق العلمي .

من خلال تجسيد ما تم تعلمه من خبرات بصورة وظيفية واقعية تجسد عملية التعلم وتساعد علي توظيف ما تعلمه التلميذ من معلومات مهارات في مواقف حياتيه جديدة داخل الفصل أو خارجه

ويطرح " دافيد ميرل" ستة مكونات لعملية التدريس هي :

- طرح أو تعليم المعلومات الهامة
- اختبار المعلومات العامة
- طرح وتعليم الأمثلة التي توضح المعلومات العامة
- اختبار الأمثلة التي توضح المعلومات العامة
- إتاحة الفرصة لممارسة التطبيق للتعلم
- التغذية الراجعة

ويتضح من نموذج ميرل إن طرح المعلومات العامة واختبارها يعد من الجوانب الرئيسية والتي يتم في ضوئها طرح الأمثلة الموجبة والسالبة والتي تساعد التلاميذ علي الفهم .

- **مكونات عملية التدريس في ضوء نظرية تحليل النظم .**

تري كوثر كوجك استخدام أسلوب تحليل النظم في التدريس يساعد علي توضيح مكوناته وطبيعته ونوعيه ومدي كفايته العملية .

ونظرية النظم ***the systems approoch*** أحد النظريات العامة التي شرع استخدامها في كثير من الميادين مثل الاقتصاد والإدارة والعلوم العسكرية والصناعة والتعليم ويعرف النظام بأنه :-

" مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي تعمل معا كوحدة وظيفية فهو بناء متكامل تتضح فيه العلاقات المتبادلة بين أجزائه ومكوناته مع بعضها الآخر من ناحية وبينها وبين كل الأجزاء التي تتكامل أو تتوحد فيها هذه الأجزاء من ناحية أخرى" (كوثر كوجك – ١٩٩٧٧)

ويتميز النظام بمجموعة من الخصائص هي :

- **التنظيم :**
  يعني ترتيب مكونات النظام بصورة تحقق الأهداف .
- **التفاعل :**
  من خلال العلاقات التبادلية التفاعلية بين مكونات النظام
- **الاعتماد المتبادل :**
  فكل مكون من مكونات النظام يعتمد علي الآخر في تأدية وظيفته
- **التكامل :**
  فالنظام كله متكامل تعمل مكوناته وحدة واحد لتحقيق أهدافه

◄ **الهدف الرئيسي للنظام :**

الهدف الذي يسعى النظام لتحقيقه أو ما يطلق عليه مخرجات النظام .

ويري أنصار النظرية الإدراكية إن العملية التدريسية عبارة عن نظام معرفي يتكون من أربعة مكونات رئيسية :-

- **المدخلات** : (*inputs*) وتمثل العناصر التي تشكل الأجزاء الضرورية لعملية المعالجة مثل التلاميذ وقدراتهم العقلية وخصائصهم المختلفة والمعلمين ومؤهلاتهم الأكاديمية والأهداف التعليمية والكتاب الدراسي المقرر والأدوات والمواد التعليمية
- **العمليات**: (*Process*) هي أجزاء النظام التي تتم فيها معالجة المدخلات بطريقة خاصة وتمثل العمليات ما تقوم به الذاكرة من تنسيق وتنظيم المعلومات المستقبلة وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها، وربطها بالمعلومات والخبرات السابقة للتلاميذ وتحويلها إلي أنماط ومعرفية ذات معنى

- **المخـرجات** : (*Qutputs*) وهي نواتج معالجة المدخلات وتمثل المخرجات الـتي تـأتي في صـورة طلاب أو خرجين مدربين ومتعلمين مهرة وأعضاء صالحين في المجتمع .
- **التغذية الراجعة** : من خلال تعديل المدخلات والعمليات والمخرجات

▪ طريقة التدريس :-

يمكـنك أن تتذكـر الطريقة التي كان يتبعها معلموك في المرحلة التعليمية السـابقة الـتي تعلمت ومرت بها الابتدائي الإعدادى والثانوي وقد علمت طريقة وأسـلوب شرحهم للدروس المختلفة . فهل كانوا سواء ، بالطبع لا فكل منهم له طريقته وأسلوبه في التدريس مما يشير لتنوع طريقة التدريس وأساليبه

ويمكن أن نميز بصفة عامة بين معنيين لطريقة التدريس :

طـريقة الـتدريس بمعناها الضيق الذي يري أن الفرد لا يستطيع أن يقوم بأكثر من شئ واحد في آن واحد فهو لا يتعلم إلا شيا محدودا معينا .

والطـريقة بمعناها الواسع الذي يعتبر أن الفرد يستطيع أن يتعلم عدة أشياء في آن واحد .

ونستطيع أن نصف الطريقة بمعناها الضيق بأنها تؤكد علي السؤال التالي:-

كـيف يدرس المعلم مادة معينة بصورة معينة ؟ أما الطريقة بمعناها الواسع فإنها تؤكد علي السؤال التالي : كيف يعامل المعلم التلميذ باعتبار أنه لا يتعلم شيئا واحدا في وقت واحد بل أشياء كثيرة

وطـرائق الـتدريس كانـت ولا زالت ذات أهمية خاصة بالنسبة لعملية الـتدريس فقـد ركز التربويون جهودهم البحثية طوال العقود الماضية علي طرق التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدي التلاميذ

٨- طرق تقوم علي أساس درجة مشاركة المتعلم في العملية التربوية مثل المشاركة المنظمة، التسميع الجمعي ، النشاط .

٩- طرق تقوم علي استقلالية الفكر مثل الطرق التسلطية- طرق الاستنتاجات الأولية- الطرق - التجريبية

١٠- طرق تقوم علي أساس الأسلوب المتبع في المراجعة والفحص ، مثل التسميع الشفوي، طرق التقارير المكتوبة ، طرق الاختبارات المكتوبة

١١- طرق تعتمد علي أساس الحواس الخارجية مثل سمعية ، طرق بصرية ، طرق حركية .

١٢- طرق تعتمد علي التفكير العام مثل طرق حسية عقلية طرق تركيبية طرق تحليلية

١٣- طرق قديمة مثل : إلقاء - حواء- مناقشة - تسميع

١٤- طرق ملاحظة مثل : ملاحظة مباشرة - ملاحظة غير مباشرة

١٥- طرق حديثة مثل: تعينات- مشكلات- مشروعات- وحدات- أسلوب نظم .

- **العوامل التي تؤثر في طريقة التدريس :-**

١. الهدف من الدرس

٢. الوسائل التعليمية

٣. القراءات الخارجية

٤. خبرة المعلم

٥. التوجيه التربوي للمعلم

٦. مستوي الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم

٧. تنظيم المنهج الدراسي

٨. إمكانات البيئة

٩. طبيعة الموضوع الدراسي

١٠. إدارة المدرسة

١١. التنظيم المدرسي

- **من طرق التدريس إلى استراتيجيات التدريس :-**

يقصد بالاستراتيجية بصفة عامة فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلي، تحقق الأهداف المرجوة علي أفضل وجه

ويـــري البعض أن استراتيجية التدريس مجموعة تحركات المعلم التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل داخل الصف .

وإذا كان الهدف من وراء العمل التعليمي أحداث تغيير في معارف التلاميذ واتجاهاتهم ومعتقداتهم ، ومهاراتهم ، فإذا هذا يعني أننا ندرس حتي يتحقق ما يلي :-

- أن يعرف التلميذ أكثر مما كان يعرف في السابق .
- أن يعرف شيئا لم يكن يفهمه من قبل .
- أن يشعر بطريقة ما حول موضوع لم يكن يشعر به في السابق .
- أن يتكون لديه إحساس بالتقدير والإعجاب لم يكن لديه في السابق .
- أن ينمي مهارة لم تكن لديه .

أي أنـــنا نرمـــي كـــي يصبح التلميذ مختلفا في معرفته وفهمه وأحاسيسه وتقديره ومهاراته عما كان عليه في الماضي .

وهـــذا يعـــني أن الـــتدريس يهتم باختبار واستخدام أنماط واستراتيجيات يستطيع أن يتفاعل التلميذ من خلالها مع الموقف التعليمي بمعطياته وبالتالي إحداث تغيرات في تفكير التلميذ ومهاراته واتجاهاته

وقـد ركـز التـربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية خلال العقود الأخيرة علي الاهتمام باستراتيجيات التدريس ونماذجه والبحث عن سياق بين طرق التـدريس المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التعليمي والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات وبمستوي عال من الجودة .

- **أنواع طرق التدريس .**

هناك طرق عديدة للتدريس لعل أشهرها :

١- طريقة المحاضرة

٢- طريقة المناقشة

٣- طريقة التعليم المبرمج

وفيما يلي بعض الإيضاحات عن كل طريقة من تلك الطرق :

١ـ طريقة المحاضرة

وهي أن يعرض المدرس المعلومات والحقائق الخاصة بالموضوع عرضا شفويا مستمرا في الغالـب ودون أن يتوقف لمناقشة أو تساؤل حتي ينتهي ، ومحور هذه الطريقة هو المعلم ، ويقتصر دور الطلاب علي الاستماع والتلقي .

ومن الصفات التي تجعل طريقة المحاضرة طريقة جيدة للتعليم ما يلي :-

أ- التأني في الإلقاء

ب- تقسـيم الموضـوع إلى عناصر متميزة وكتابة هذه العناصر علي السبورة ، الإعداد الجيد"

ج- السماح للطلاب بالمناقشة والاستيضاح بعد الانتهاء من كل عنصر وقبل الدخول فيما بعده .

د- استخدام وسائل الإيضاح المناسبة

هـ- أن يفحص المحاضر- من وقت لآخر- درجة انتباه الطلاب ومتابعتهم عن طريق الأسئلة

و- أن يتقيد المحاضر بالوقت المخصص للمحاضرة بحيث تتم تغطية كل عناصـر الموضـوع وأن لا يطغـي الحديث عن عنصر فيها علي العناصر الأخرى .

مميزات طريقة المحاضرة :

أ- أنـــه توفــر الوقت ويستطيع المحاضر أن يلقي في المحاضرة معلومات وحقائق اكثر من الطرق الأخرى .

ب- طريقة اقتصادية وسريعة في عرض المعلومات .

جـ- يستطيع المدرس التركيز علي نقاط معينة .

د- إمكانية التدريس لأعداد كبيرة من الطلاب .

عيوب طريقة المحاضرة :

لطـــريقة المحاضــرة عـــيوب ينبغي التنبه لها والعمل علي تلافيها ومن هذه العيوب :

أ- قلة مشاركة الطلاب للمعلم الذي يحاضر .

ب- شعور الطلاب فيها بالملل والضجر .

جـ- عـــدم القدرة علي تقييم مدي استيعاب الطلبة لغياب النقاش وعدم مشاركة الطلاب .

د- قد ينسي المحاضر وفي غمرة الإلقاء المستوي العقلي للطلاب فيلقي إليهم بمعلومات أعلي من مستواهم .

٢ـ طريقة المناقشة :

تعتـــبر المناقشة واحدة من طرق الشرح كما أنها تستخدم كطريقة لمراجعة المادة يشترك فيها كافة الحضور وتمتاز بما يلي .

أ- أنها طريقة تدريس تحث الطلاب علي تفكير وتعمل علي ترتيب فهم المادة

ب- أنهـــا تساعد الطلبة علي التفكير المنطقي والتقيم وعلي تجويد وتطبيق ما تعلموه .

جـ- تساعد الطلبة علي المقارنة بين ما يتعلمونه في الفصل وما يرونه في المعمل أو عند التطبيق العملي .

د – تنمي قدرات الطلاب علي الدراسة المستقلة والثقة بالنفس ويجب مراعاة القواعد التالية في طريقة المناقشة وهي :

(١) يجب أن يديرها المدرس .

(٢) يجب علي المدرس أن يعطي كل طالب الفرصة المناسبة للنقاش.

(٣) علي المدرس أن يوجه المناقشة نحو صلب الموضوع .

(٤) علي المدرس أن يلخص النقاط (نقاط النقاش) علي السبورة .

(٥) أن يضبط الوقت .

عيوب المناقشة :

أ – تحتاج إلي مدرس يملك المهارات اللازمة لإدارة النقاش .

ب- تحتاج إلي وقت أكثر من الطرق الأخرى .

جـ- هذه الطريقة جيدة فقط مع مجموعات صغيرة من الطلاب .

٢- طريقة التعليم المبرمج :

التعليم المبرمج هو تعليم بالآلة التي تزود بكم من المعلومات والموضوعات بعد أن تبرمج ، ومعني برمجة المعلومات أن يقسم المنهج إلي عدة موضوعات مناسبة في حجمها أو إلي عدة أجزاء، ثم يلي كل موضوع عدة أسئلة مختلفة المستوي ومتنوعة وشاملة لكل الموضوع بحيث إذا أجاب عنها الطالب إجابة صحيحة كان ذلك مؤشرا لمدي استيعابه لهذا الموضوع .

ولا تسمح الآلة للطالب بالانتقال من سؤال إلي آخر حتى تكون إجابته صحيحة بالنسبة للسؤال الذي قبله

▪ بعض الملاحظات علي طريقة التعليم المبرمج :-

١- أن الآلة حلت محل المعلم في عرض المعلومات التي يطلب من الطالب معرفتها وفهمها .

٢- كذلك حلت الآلة محل العلم في تقييم تحصيل الطالب .

٣- اقتصر دور المعلم علي إعداد البرنامج ووضعه في آلة التعليم .

٤- التعليم اصبح ذاتيا " التلميذ يعلم نفسه بنفسه"

(*SELEF PASED INSTRUCTION*)

▪ الأسباب الداعية لاستخدام التعليم المبرمج

١- إن وقوف الطالب علي نتيجة عمله فورا له اثر إيجابي وقوي في دفع الطالب إلى المزيد من التعلم

٢- كثرة عدد الطلاب بالنسبة للمعلم

٣- تحلل المدرس من بعض واجباته وهي التدريس والتقييم والاكتفاء وإعداد البرنامج لكي تستخدمه الآلة

٤- الشكوى من ضعف أعداد المدرسين أعدادا علميا

٥- العمل علي إن يسير كل طالب في تعلمه حسب قدرته وبالخطوة التي يستطيع السير به .

٦- هذا العصر هو عصر التكنولوجيا وقد أصبحت الآلة في خدمة الإنسان في كل مجال ، فلماذا لا تدخل حقل التعليم كذلك ؟

▪ شروط يجب مراعاتها في التعليم المبرمج :

١- تحليل المادة تحليلا جيدا إلى مكوناتها الأساسية

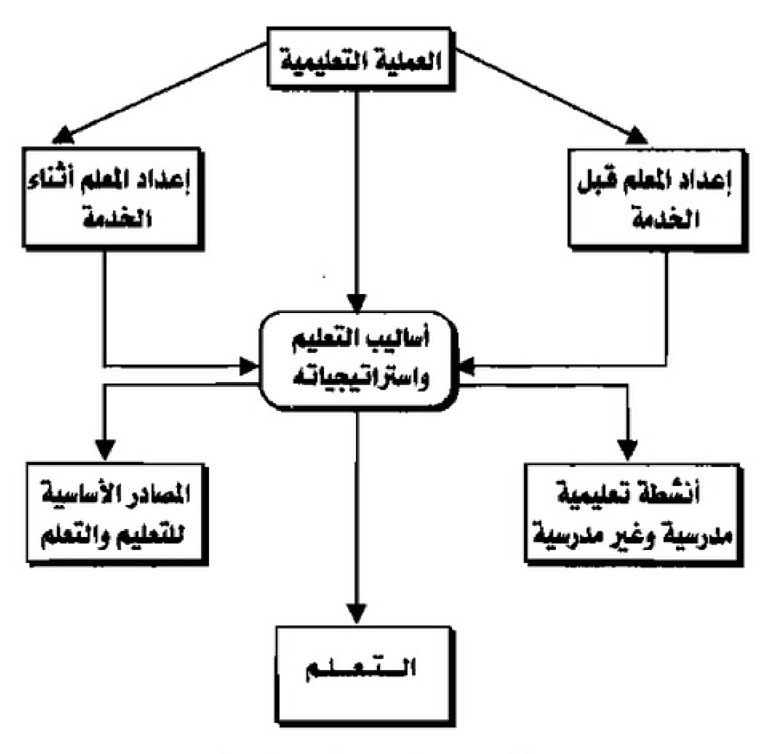
٢- تكييف المادة طريقة تقديمها لمستوي الطالب

٣- ضرورة إثارة رغبة الطالب في التعلم

٤- لابد من ضبط كل الخطوات التي تمر بها الطالب وبطريقة مستمرة.

▪ استراتيجيات التدريس

فى ضـــوء طبيعة الأدوار المتعددة التى يجب أن يقوم معلم اليوم بها ، فإنه يســـتخدم لذلك العديد من استراتيجيات التدريس من اجل تحقيق أهداف المنهج الدراسي ، سواء أكانت محاضرة أو توضيحات عملية أو مناقشة أو دراسة حقلية أو اكتشاف ... إلى غير ذلك من طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس ، وقد يستخدم فى الموقف التعليمى أسلوب أو أكثر من تلك الأساليب بما يتفق وطبيعة الموقــف التعليمى ، ولذلك فإن المعلم اليوم يمكن اعتباره مثيراً للتعليم – منظماً للـــتعلم – معـــدلاً للـــتعلم – مقوماً للتعلم – مصدراً للتعلم – موجهاً للتعلم ، وبمعـــنى آخر يمكن اعتبار المعلم اليوم مديراً للتعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمى/ التعلمـــى ، وبذلك فإنه يمكن القول أن عملية التدريس هى من أحداث التعلم ، ويتم ذلك من خلال تحديد استراتيجية مناسبة للتدريس تساعد المتعلم على التعلم بنفسه وبنجاح تام .



شكل (٣٣) التدريس كأحد عناصر المنهج

▪ تصنيف استراتيجيات التدريس .

يمكن تصنيف استراتيجيات التدريس وفق عدة طرق :

١. يمكن تصنيف استراتيجيات التدريس وفق (من الذى يقوم بتوجيه التعلم (المحور الذى يدور حوله التعلم) وبذلك تصنف استراتيجيات التدريس إلى :

- أساليب للتدريس والتعلم محورها المعلم مثل:(**المحاضرة ، الأسئلة ، العرض العملى**) .
- أساليب محورها المتعلم ، مثل : (**الدراسة العملية ، الطرق البحثية ، التعلم المبرمج ، التعلم الذاتى ، التعلم الفردى**) .
- أساليب محورها المعلم والمتعلم ، مثل : (**المناقشة ، المناظرات ، الحوار ..... الخ**) .

٢. تصنيف استراتيجيات التعليم وفق الطريقة التى يحصل بها التعلم بتوجيه من المعلم على المعلومات والحقائق مثل :

أ- **التدريس المباشر** ***Direct Teaching*** : وفيه يقوم المعلم بعرض المفهوم أو المبدأ الرئيسى ثم يوجه المتعلم إلى التعرف على المواقف الجزئية والحقائق الجزئية والتى يمكن أن تفسر فى ضوء المفهوم أو المبدأ ويسمى هذا الاتجاه الاستنباطى القياسى .

ب- **التدريس غير مباشر** ***direct Teching*** ويعنى أن يوجه المعلم المتعلم باستقراء الجزئيات للتوصل منها إلى مفاهيم وقوانين ومبادئ رئيسية كبرى ويسمى هذا الاتجاه الاستقرائى الاستدلالى .

جـ- **التدريس المباشر وغير المباشر** : ويستخدم فيه المعلم استراتيجية للتعلم تقوم علـى الـنمطين المباشر وغير المباشر معاً وتستند على الاتجاه الاستقرائى والاستنباطى معاً . (**انظر جدول ١٢**) .

جدول (١٢) التصنيفات المختلفة لاستراتيجيات التدريس

المعلم محور التعلم	المتعلم محور التعلم	نمط التدريس
المحاضرة التوضيحات الإلقاء التعلم الحركى الندوات والمؤتمرات المحاضرات أسئلة المعلم المناقشة المحددة	التدريبات العملية التعليم المبرمج القراءة الذاتية التعلم الفردى التقارير الفردية جماعات التلاميذ التعلم بالوسائط التكنولوجية توضيحات التلاميذ وعروضهم	التدريس المباشر الاتجاه الاستقرائى و القياسى
أسلوب الاستدلال الدراسة الكشفية الدراسة البحثية أسلوب الأسئلة طريقة المناقشة العروض العلمية الدراسة الكشفية	الألعاب الأكاديمية الدراسة الاستقلالية الدراسة الحقلية لعب الدور الموديولات التعليمية أنشطة التعلم المترابطة الدراسات الاجتماعية مناقشة اللوحات التعليمية	التدريس غير المباشر (الاتجاه الاستدلالى)

جدول (١٣) العلاقة بين المنهج والتعليم والتعلم

استراتيجية التعلم	استراتيجية التعليم	استراتيجية المنهج
المنهاج (المعرفة) يراعى التراث الإنسانى والموروث الثقافى	التعليم (المعلم) يربط حاجات التلميذ ، حاجات المجتمع بالمعرفة السابقة والحاضرة والمستقبل	التعلم (الطالب) يراعى مواجهة الطالب لظاهرة التغير المتسارعة وينمى فيه التعلم الذاتى والتعلم والمستمر
الماضى	المضارع	المستقبل

وقد توصل (رونالد أندرسون) وزملائه إلى مجموعة من استراتيجيات التدريس تم تصنيفها فى مقياس هرمى من عشر درجات .

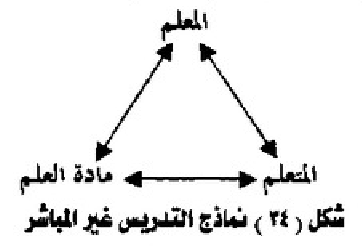
جدول (١٤) استراتيجيات وأنشطة التدريس عند اندرسون

استراتيجية التدريس	إجراءات وأنشطة التدريس
تدريس لفظى مباشر *Direct Verbal*	١- عرض الحقائق (المحاضرة) . ٢-إعطاء توجيهات أو وجهات نظر. ٣- إعطاء أسئلة محددة .
تدريس غير لفظى مباشر *Direct Nonverbal*	٤- توضيحات . ٥- واجبات مدرسية .
تدريس لفظى غير مباشر *Indirect Verbal*	٦- أسئلة مفتوحة النهاية . ٧-استجابة المعلم لأسئلة التلاميذ . ٨-إرشاد وتوجيه المعلم للمتعلم .
تدريس غير لفظى غير مباشر *Indirect Nonverbal*	٩- أبحاث مفتوحة يخططها المعلم . ١٠- أبحاث يخطط لها التلميذ .

وقـــد قدم (رسل يني) ***Russell Yeany*** نموذجاً يوضح العلاقة بين المعلـــم والمـــتعلم ، والعلـــم عندما يقوم المعلم باستخدام استراتيجيات للتدريس المباشر وفق النموذج الآتى :

مادة العلم ⟵ المعلم ⟵ المتعلم

بينما قدم نموذجاً يمثل العلاقة بين المعلم والمتعلم ، وفق التدريس غير المباشر وهو



شكل (٢٤) نماذج التدريس غير المباشر

▪ استراتيجية الأسئلة

الأســـئلة هـــى المدخل للمعرفة خاصة عند دراسة الظواهر الطبيعية التى تقوم دراستها على الاستفسار والتساؤل المستمر سواء عند تفسيرها أو ملاحظة نـــتائج التجـــريب والدراســـة فيها ، فإن تدريس المنهج من خلال الأسئلة تتفق وطبـــيعة الـــتفكير وطبـــيعة منهج البحث للظواهر الطبيعية والبشرية ، ويمكن تصنيف الأسئلة إلى نوعين :

١- **أسئلة عالية الـتفكير** : وهـــى الـــتى تقيس قدرة التلاميذ على التحليل والتركيب والتقويم .

٢- **أسئلة منخفضة الـتفكير** : وهـــى التى تقيس قدرة التلاميذ على المعرفة والفهم والتطبيق .

كما يصنفها البعض أيضاً إلى :

١- **أسئلة مفتوحة الإجابة** : وتتطلب الإجابة عنها وجهات نظر متعددة قد تخـــتلف مـــن شـــخص لآخر ، مثل " ما أهم المشكلات التى تواجه المجتمع المصرى خلال السنوات الخمس السابقة ؟.

٢- **أسئلة مغلقة الإجابة** : تلك التى تتطلب الإجابة عنها إجابة صحيحة محددة ومن أمثلتها : كم مرة يدور حول الأرض خلال عام .

وتتضمن الأسئلة المغلقة أنواعا عدة منها : الأسئلة قصيرة الإجابة ، الأسئلة طويلة الإجابة ، أسئلة الاختيار من متعدد ، أسئلة التكملة ، أسئلة المزاوجة * أسئلة الصواب والخطأ .... إلخ .

وفيما يلى بعض الأسس التى يجب مراعاتها عند استخدام أسلوب الأسئلة فى تعليم المنهج :- :

- أن يساعد المعلم المتعلم فى معرفة الإجابة الصحيحة .
- أن يجزئ السؤال الصعب إلى عدة أسئلة بسيطة فى حالة عدم معرفة التلميذ للإجابة عن السؤال .
- مساعدة المتعلم وتوجيهه إلى معرفة الإجابة عن سؤال بنفسه بتبصيره عن كيف وأين يجد الإجابة الصحيحة بنفسه .
- أن يسمح بدون حرج للتلميذ الذى لم يستطع الإجابة عن السؤال أن ينتظر حتى يعرف الإجابة الصحيحة من أحد زملائه تسمح له بان يجيب عن نفس السؤال .
- مراعاة طبيعة الموضوع الدراسى والفروق الفردية بين التلاميذ .
- استغلال الفرص التعليمية لتنمية مهارات تعليمية مناسبة مثل القدرة والمهارة على الإصغاء القدرة والمهارة على التعبير وحسن الاستماع .

- **استراتيجية التعلم الذاتى *Self Learning***

وهى استراتيجية تتمركز حول المتعلم وباستخدام تلك الاستراتيجية يستطيع المتعلم أن يتعلم وفق خطوة الذاتى ***pacing*** وبما يتلاءم مع قدراته وخبراته وحاجاته .

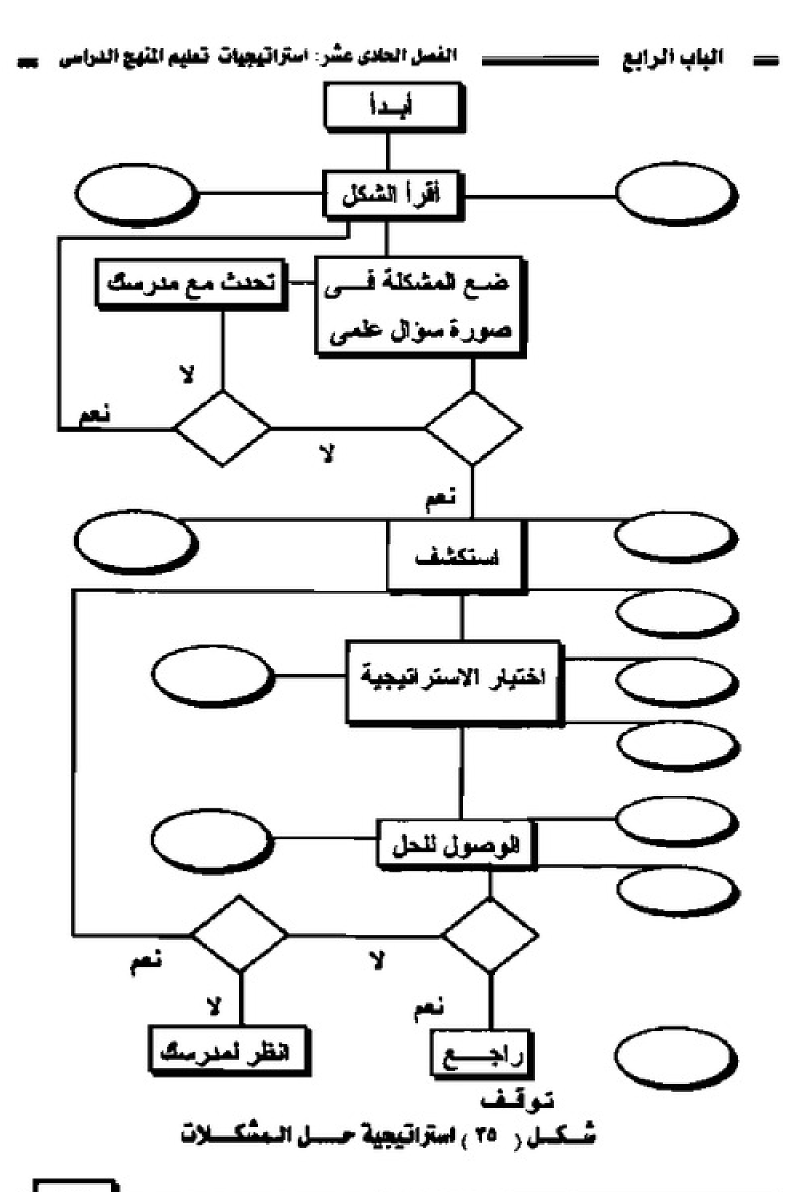
◆ ومن أساليب التعلم الذاتي :

- أسلوب الموديولات (الوحدات الصغيرة) .
- أسلوب الحقائب التعليمية .
- أسلوب التعليم المصغر .
- أسلوب التعلم بالحاسب الآلى .

▪ استراتيجية حل المشكلات

فى هـــذه الاســـتراتيجية يتبع التلاميذ مجموعة من التكنيكات أو الخطط المواجهة لحل المشكلات وهذه الاستراتيجية :

- تتكون من مجموعة من الخطوط والإجراءات .
- تخلق الإثارة وجو النجاح .
- تشجيع المتعلم للتوصل لحل المشكلة
- تعلم التلاميذ كيفية قراءة المشكلة
- تدمج التلاميذ ضمن المشكلة
- تنظيم التلاميذ فى أزواج مجموعات .
- تدريب التلاميذ على إثارة الأسئلة العلمية المصاغة بدقة .
- تشجيع التلاميذ على التتبع المحكم للخريطة التى أمامهم
- تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف المرغوبة .



شكل (٣٥) استراتيجية حل المشكلات

- **استراتيجية التعلم التعاونى *coopertive leaning***

تعتمد الاستراتيجية على التعاون بين المتعلمين وفيها تقل وحدة التنافس لدى المتعلمين كما تتولد لديهم الاتجاهات الإيجابية .

وتتعدد أشكال التعليم باستراتيجية التعلم التعاون وفقا للعمل المنوط بالجماعة هل هو عام لكل افرادها أم أن لكل فرد دوره المختص به .

ويجب أن يراعى فى هذا النوع من التعلم :

- اختيار المادة التعليمية بحث يمكن أن يسهم فى إعدادها كل فرد من أفراد المجموعة وبحيث يمكن تقسيمها إلى وحدات أو أجزاء فرعية يتولى كل فرد نصيبه منها حسب قدراته وميوله واهتماماته .
- أن تعتقد جلسة مشتركة لأفراد الفريق قبل تنفيذ التعليم وذلك للاتفاق على إجراءات العمل وعلى تحديد دور كل فرد من أفراد المجموعة وعلى رسم سياسة عمل مشتركة يهتدى بها الجميع .
- أن يكون هناك إمكانية الوصول بسهولة إلى مصادر المعرفة المختلفة حتى يتم الحصول على المعلومات المطلوبة بكل يسر وبأقل جهد ممكن .
- أن يتم عقد جلسات عمل مشتركة مرحلية للوقوف على مدى التقدم الذى يحرزه الأفراد فى إتمام العمل المطلوب منهم وتقييم الإجراءات المتبعة لتفادى أى نوع من الصعوبات .
- أن يتم تعيين قائد لكل مجموعة عمل يتولى متابعة أعمال أفرادها والإشراف على تجميع ما تم التوصل إليه ووضعه فى الصورة النهائية له .

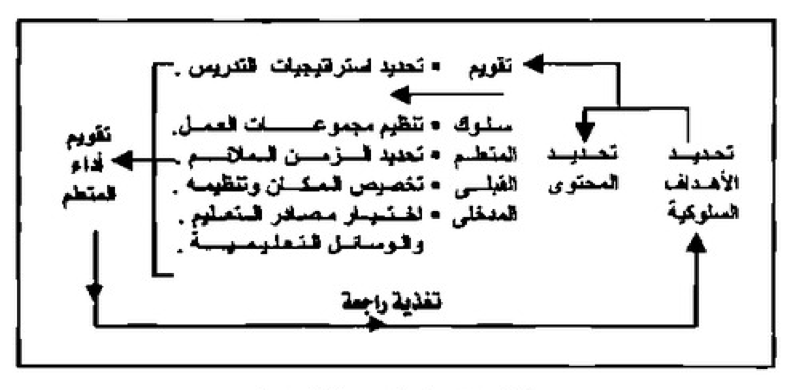
ولقد ظهرت مجموعة من النماذج التي تصف وتوضح مسار خطوات النظام والتدريس للمنهج ومن أكثرها شيوعا مايلي :-

- **نماذج النظام التدريسي (إستراتيجيات التدريس)**

١) نموذج جيرلاش وايلي:-

يوضح هذا النموذج العلاقة بين اختيار مصادر التعليم والوسائل التعليمية كجزء من تحديد استراتيجية التدريس التي تتضمن كيفية تنظيم مجموعات العمل .

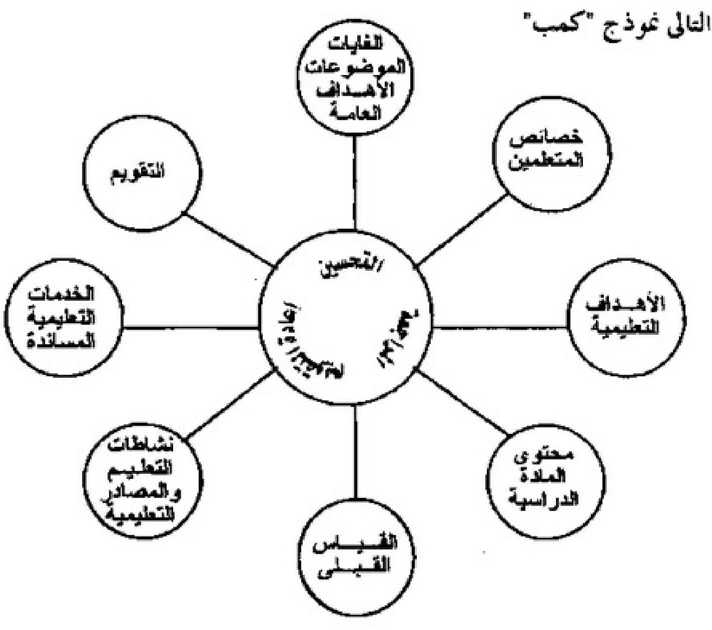
وقد أكد على أن دور المعلم في الموقف التعليمي يتمثل في تنظيم وتيسير العملية التعليمية ، وليس العملية مجرد نقل المعرفة وتلقين المعلومات .



شكل (٢٦) نموذج جير لاش وايلي

٢) نموذج كمب : *kemp*

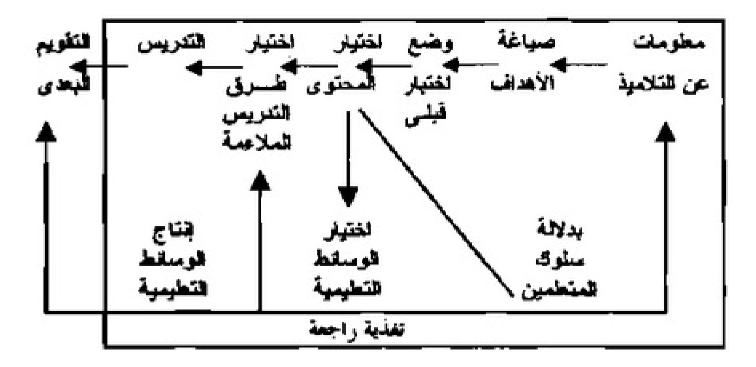
يوضــح هــذا النموذج العلاقة بين طُرق التدريس والوسائط التعليمية والأنشــطة كأحــد المكونات الرئيسية التى يتكون منها النموذج الذى يتضمن الغايات العامة والتعرف على خصائص وسمات المتعلمين وتحديد أهداف التعلم ثم تحديــد اختيار المحتوى الدراسى فالتقويم القبلى لما يعرفه المتعلم من خبرات سابقة ذات ارتــباط بمــا سوف يتعلمه ثم التقويم النهائى لما تعلمه ، فمرجع الأهداف والمحــتوى وطرق التدريس واختيار وسائط تعليمية اكثر مناسبة ويوضح الشكل التالى نموذج "كمب"



شكل (٣٧) نموذج كمب

٣) نموذج سيرس ولوينثال:-

استخدم "سيرس ولوينثال " *Cyrs&louienthal* النظم كطريقة منطقية لتحليل العملية التعليمية ، وجعلها أكثر كفاءة ويتحقق ذلك بتحديد الأهداف التربوية بدقة وجعلها واضحة فى ذهن كل من المعلم والمتعلم كما يعرف كل منها دورة فى العملية التعليمية والسلوك المتوقع منه ومما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية فى هذا النموذج اختيار استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية الأكثر ملاءمة ويتكون نموذج "سيرس ولوينثال "من عشر خطوات تبدأ بمعلومات عن التلاميذ ثم صياغة أهداف بدلالة سلوك التلاميذ ووضع الاختبارات القبلية واختيار المحتوى واختيار المواد والوسائل التعليمية المختلفة وإنتاج المواد والوسائط التعليمية التى يصعب الحصول عليها ثم اختيار طرق التدريس المناسبة والقيام بالتدريس والقيام بالتدريس وإجراء التقويم البعدى وتحليل نتائج التقويم البعدى ومقارنتها بالتقويم والقبلى .



شكل (٢٨) نموذج سيرس ولوينثال

قضايا للمناقشة :

- الطريقة – الأسلوب – الاستراتيجية
- نماذج النظام التدريسي .
- الاستراتيجية وتعليم المناهج الدراسية .
- الاستراتيجية التعليمية وآليات عمل الدماغ .

تكليفات :

- خطط درساً فى مجال تخصصك فى ضوء إحدى استراتيجيات تعليم المنهج الدراسي .
- صمم موقفاً تعليمياً فى ضوء إحدى استراتيجيات التعليم المباشر .
- اقترح استراتيجية مبتكرة لتعليم المفاهيم الدراسية فى مجال تخصصك .

تعيينات :

أقرأ بعض المصادر التالية :

- صلاح الدين عرفة : آفاق التعليم الجيد فى مجتمع المعرفة القاهرة : عالم الكتب . ٢٠٠٥
- صلاح الدين عرفة : تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات القاهرة : عالم الكتب – ٢٠٠٥

الفصل الثانى عشر

التـقـويـم (كـم)

- مفهوم القياس
- التقييم
- التقويم
- العلاقة بين القياس والتقويم .
- خصائص القياس والتقويم
- مجالات التقويم
- أغراض التقويم
- إجراءات التقويم فى المنهج الدراسى
- معايير التقويم.
- الأنواع المختلفة من أسئلة الاختبارات
- تقويم الجانب الوجدانى
- توقع فاعلية المعلمين وتقويمها
- تصميم جدول المواصفات وتخطيط الاختبار
- تحديد عدد الأسئلة من خلال جدول المواصفات
- قواعد عامة لإعداد وإخراج ورقة الأسئلة .

يفترض فى نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :-

- تحديد مفاهيم القياس - التقييم - التقويم
- توضح علاقة القياس بالتقويم
- تشرح خصائص التقويم
- تبين مجالات التقويم فى المنهج
- تشرح إجراءات التقويم فى المنهج الدراسى
- توضيح أساليب تقويم أساليب تقييم الجوانب المعرفية - المهارية - الوجدانية
- تصمم جدول مواصفات لاختبار فى مجالات تخصصك .
- تصميم اختبارات فى مجال تخصصك .

■ **مقدمة:**

هناك حاجة إلى التقويم فى كل المستويات والمراحل وفى أوقات متعددة والمنهج الدراسى لا يتغير إلا إذا تغيرت أساليب التقويم .

ويرتجف الناس دائما عند ذكر كلمة تقويم لأنها مرادفة لدى كثير منهم بالنقل من مرحلة تعليمية إلى أخرى ومن فرقة دراسية إلى أخرى ومازال ينظر لتلك المرادفات بشىء من عدم الارتياح رغم أن التقويم كعملية تعليمية لها أهميتها فى الحكم على ماذا تعلم التلاميذ ؟

والتقويم لا يقتصر على التلميذ فقط بل يتضمن أيضا تقويم عمل المعلم وتقويم محتوى المنهج وتقويم أهداف المنهج ......الخ إلا أننا ينبغى أن نفرق بين مجموعة من المصطلحات فى هذا المجال .

١ . مفهوم القياس *Measuring* .

يكثر الخلط بين عملية القياس وعملية التقويم حتى أن البعض ينظر إليها على أنها عملية واحدة علما انهما عمليتان مختلفتان فى المفهوم رغم أن الواحدة تكمل الأخرى ويرى الخبراء فى مجال القياس والتقويم انه يصعب تحديد تعريف يتفق عليه الكثيرون لعملية القياس ، إلا أن هناك افتراض قامت عليه حركة القياس مؤداه انه إذا وجد شئ فإنه يوجد بمقدار معين فإذا كان موجود بمقدار فانه يمكن قياسه وعلى هذا فان القياس يشير إلى عملية إصدار أحكامه عدديه للشىء المراد تقديره فى صورة وصف كمي ويستخدم فى عملية القياس وسائل وأدوات متنوعة للقياس التربوى .

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو :-

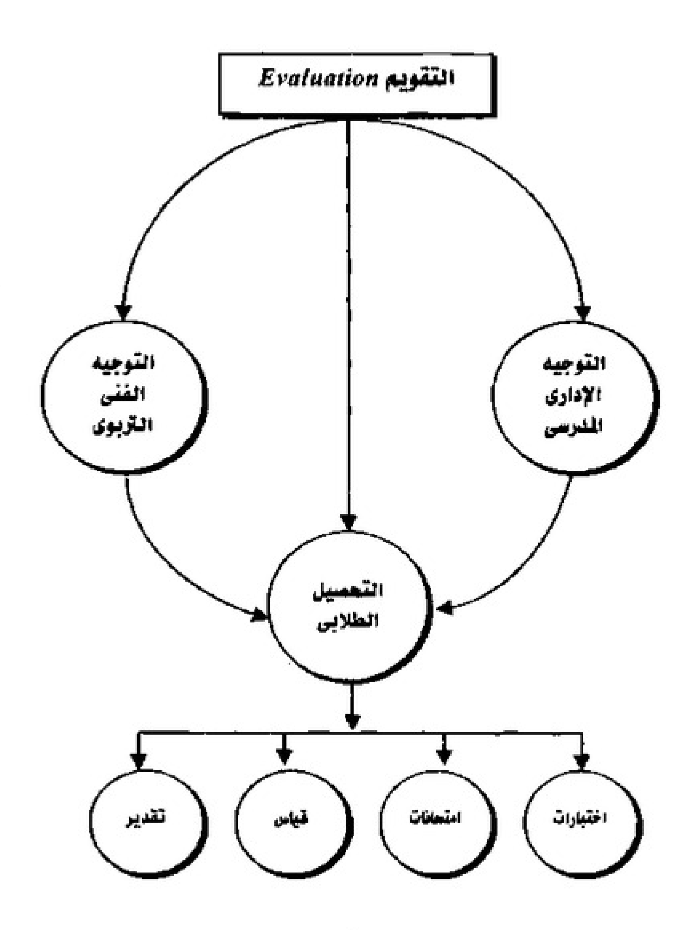
هل يجب أن تكون جميع أدوات القياس قادرة على إعطاء أحكام عددية ورقمية؟

والإجابة هي أن المعلم قد يستخدم أدوات للقياس تكون أحكامها على شكل وصفي كيفي مثل جيد ممتاز مقبول ضعيف وذلك في اختبار الأداء والعلاقات الاجتماعية كما يستطيع المعلم استخدام أشكال متنوعة من أدوات القياس منها حكما عدديا أو نسبيا مثل $\frac{٩}{١٠}$ ٧٠% ......الخ

ويرتبط المعنى اللغوي للقياس بالتقدير للشيء بشيء مثله أو يشبهه تماما.

ولما كان القياس يعتمد على عملية تقدير الأشياء التي يغلب عليها طابع التقريب لذا يختلف القياس في مفهومه عن مفهوم الإحصاء والعد .

في ضوء ذلك فإن معنى القياس : عملية تستخدم في وصف أو تحليل ما يوجد في الشيء أو الحدث أو الخاصية أو السمة المرد قياسها سواء تم هذا الوصف أو التحليل وفق المقارنة بمعيار كمي أو تحديد مستويات كيفية للخاصية المقاسة .



شكل (٣٩) التقويم كأحد مكونات المنهج

أنواع القياس :

١- **مباشر** : يستخدم فيه طرق مترية أو مقاييس نسبيه وتتساوى الوحدات ويعطى نتائج إحصائية ورياضية

٢-**غير مباشر** :تستخدم فيه وسائل تتأثر بالسمة أو الخاصية المراد قياسها وبهذا لا تعكس السمة مباشرة بل بأسلوب غير مباشر من خلال دراسة الأثر أو الفاعلية فى الأداة كقياس الحرارة والضغط أو قياس سمات الشخصية .

ويستخدم القياس فى مجال التربية وعلم النفس للوقوف على :

- مستويات تحصيل التلاميذ.
- قدرات واستعدادات التلاميذ .
- درجة الذكاء
- سمات الشخصية
- دراسة الميول والدوافع والقيم والاتجاهات .
- مساعدة المعلم أثناء الشرح .
- التوجيه والإرشاد النفسي والأكاديمي .

٢ـ التقييم :Valuating.

يستخدم كلمة التقييم لمعرفة قيمة الشيء فقط حيث الوصف الكيفى فهى تتضمن إصدار الحكم بأسلوب كيفى أى تعلل الكمية فى القياس وتفسيرها .

وتكمل عملية التقييم عملية القياس من حيث انهما يشكلان عملية التشخيص التى هى جزء من عملية التقويم ، وقد تتم عملية القياس والتقييم دون أن يتبعها بالضرورة عملية تقويم .

٣ـ التقويم Evaluation .

كما سبق أن أوضحنا أخذت عملية التقويم مدلولات متعددة وحتى يتضح مفهوم هذه العمليات لابد من إدراك العلاقة بينهما وبين عملية التعلم فالتعلم يحدث عندما تحصل تغيرات سلوكية مرغوب فيها فى الجوانب المعرفية والأدائية والانفعالية لدى المتعلم حسب الأهداف التربوية المحددة لهذه العملية حتى يتم تحديد مدى التغير أو النمو الذى حققه المتعلم لابد من استخدام إجراءات معينة وهذه الإجراءات تمثل عملية متسلسلة فى خطوات هى .

- تحديد الأهداف التربوية بصورة سلوكية قابلة للقياس .
- تحديد مستوى التلاميذ بالنسبة للأهداف المرغوبة عند نهاية التعلم القياس البعدى
- مقارنة الأداء والقياس القبلى بالأداء والقياس البعدى .
- إصدار الأحكام المناسبة بشان التلاميذ .

وتتعدد النظرة لمفهوم التقويم حسب آراء الخبراء :

أ- **التقويم كنوع من التقدير** : فالبعض يعرفه كتحديد أو تقدير لقيمة الأشياء . وهــذا يقصره على معرفة قيمة شيء مادى أو معنوى خاص بفكرة أو مفهوم أو مهارة أو قدرة أو استعداد .

ب- **التقويم كإصلاح وتعديل** : وهذا التعريف اكثر شيوعا فى مجال التخطيط حيث يستفاد من بيانات التقويم فى تنفيذ خطة المنهج وتطويرها بمعنى أن التقويم تحديد لنقاط القوة والضعف فى تنفيذ الخطة الموضوعية وتدعيم نقاط وتعديل نقاط الضعف .

أى أن التقويم "مجموعة الإجراءات العملية التى تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق اهدف معينة فى ضوء ما اتفق علية من معايير وما وضع من تخطيط سابق والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها فى التنفيذ بقصد الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف .

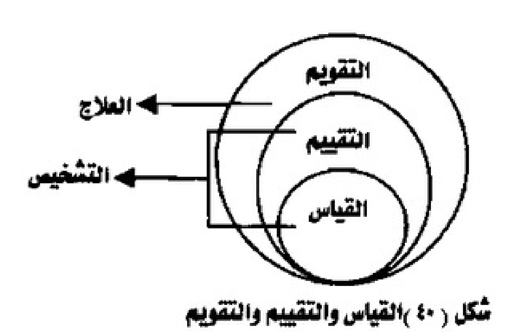
جـ- **التقويم كعملية شاملة** : التعريفات السابقة للتقويم غير شاملة لاقتصارها على جانب من جوانب التقويم فالأول قصر التقويم على التقدير والثمين للشيء والثانى ركز على العلاج والإصلاح اكثر من التشخيص أما المفهوم الشامل للتقويم فيهتم بإبراز أن التقويم هو :-

"عملية تقدير وقياس ووزن وعيار للعملية التعليمية فى مجال الكم والنوع ليس بهدف التشخيص والعلاج والوقاية أى أن التقويم بمفهومه الشامل عملية قياسية

تشخيصـــية وقائـــية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بصورة تحقق الهدف المرغوب .

■ العلاقة بين القياس والتقويم

العلاقـــة هنا هي علاقة الوسيلة بالغاية حيث لا يمكن تصور وجود عملية تقويم دون قياس فالقياس يمثل الوسيلة التي على أساس نتائجها تتم عملية التقويم .



شكل (٤٠) القياس والتقييم والتقويم

■ خصائص القياس والتقويم:

٢- النظر للتقويم على انه تحديد أو تثمين لقيمة الشيء لا يقتصر على مجرد تحديد كمية هذا الشيء بل يتعدى ذلك للحكم على قيمته .

فالـــتقويم في ابسط معانيه يتضمن القياس وفي اشمل معانيه فليس مجرد نتائج القـــياس بل تشخيص نواحي الضعف وعلاجها ونواحي القوة وتدعيمها في المنهج الدراسي .

٣-التقويم لا يعتمد دائما على القياس ففي الإمكان إصدار أحكام تصف مستوى الأداء لدى مجموعة من التلاميذ عن طريق مشاهدتهم وملاحظتهم أثناء العمل

٤- لا تقتصر الشمولية في التقويم بالنظر إلية على أنه عملية قياسية تشخيصية علاجية وقائية ،حيث تظهر هذه الشمولية بصورة واضحة في عدم الاقتصار على مجرد معرفة الأخطاء أو الصعوبات التي تعوق تقدم ونمو الشي المقوم ،ولكن يشمل بجانب ذلك احتوائه على استراتيجية العلاج والوقاية بل إن مستخدمه ينظر للشي المقوم من جميع جوانبه للوصول لحكم عام ونوعي عكس القيام الذى يقتصر على جانب واحد في ضوء ما يستخدم من اختبارات ومقاييس

٥-التقويم كسلوك مركب يتطلب نوعا من التعاون المستمر لجمع المعلومات وتصنيفها ، بعكس القياس الذي يمكن أن يقوم به شخص واحد يستطيع الحصول من خلاله على بعض المعلومات المعبرة عن مستوى الأداء.

٦- كلا من القياس والتقويم يتطلب طرقا وأساليب بعضها موضوعي والآخر ذاتي ، كما تتأثر نتائج كل منهما بأخطاء الأدوات المستخدمة فيها وعدم دقتها .

٧-يساعد القياس في الحصول على نتائج كمية تفصيلية يمكن الاستفادة منها في مقارنة أداء المتعلمين بعضهم بعضا أما التقويم فيمدنا بمعلومات مترابطة وشاملة عن التغيرات الأساسية الحادثة في الشخصية نتيجة التفاعل مع البيئة مما يمكننا من مقارنة الفرد بنفسه أو بغيره .

▪ مجالات التقويم

يقصر البعض التقويم على مجرد التحصيل الدراسي وقياسه عن طريق الامتحانات المدرسية التقليدية وهذا مفهوم قاصر فى فهم عملية التقويم الذى اصبح مفهوما شاملا لجميع جوانب الشخصية الخاصة بالتلميذ من حيث : " الذكاء العام القدرات الخاصة ، القدرات المهنية ،، الاتجاهات الميول ، القيم ، الخلق ، السلوك ....الخ "

كما يشمل التقويم المعلم ، المنهج أساليب التدريس الإدارة التعليمية ، الأساليب التقويمية ذاتها إلا أن تقويم أداء التلميذ يعد أمرا حيويا ودالا فى تقويم كفاءة العملية التعليمية برمتها.

▪ أغراض التقويم .

١-**التشخيص** : أى تحديد مستويات التلاميذ قبل البدء فى التعلم والتعليم إلا أن التشخيص ينبغي أن يكون موضوعيا وصادقا وشاملا .

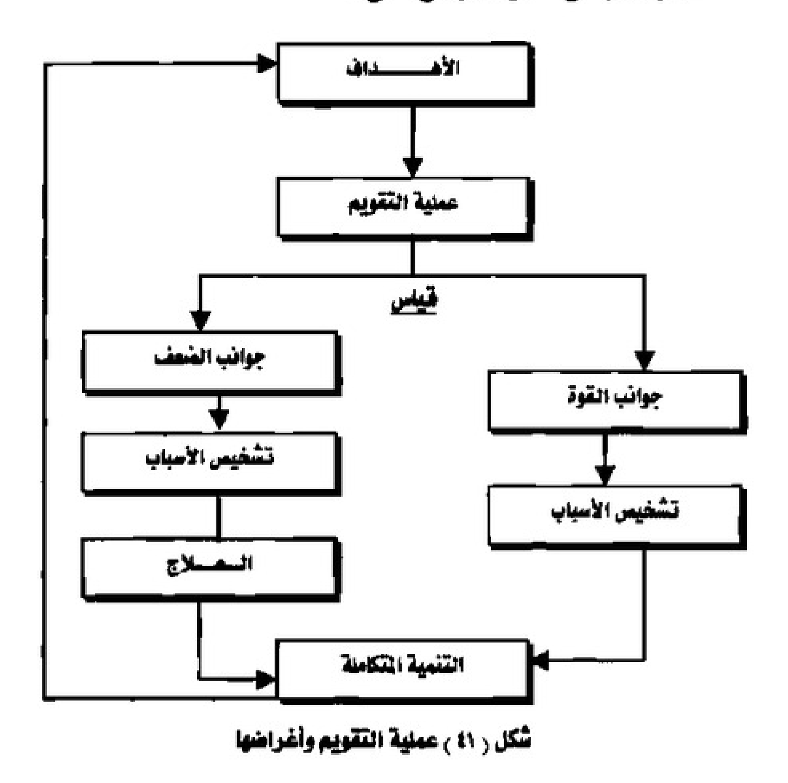
٢-**المسح** : أى جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة أو شيء أو واقع لدراسة واقع الظاهرة وجميع جوانبها السلبية والإيجابية فعملية التقويم تهدف أساسا إلى مسح واقع العملية التربوية من اجل اتخاذ قرارات لتطويرها وتحسينها وتجويدها .

٣-**التنبؤ**: بمعنى إمكان الكشف عن درجة استعداد التلميذ وقدراته على النجاح فى مجال الدراسة مستقبلا ولهذا الغرض أهميته فى مساعدة التلاميذ على الانتقاء الدراسي والمهنى وتوجيههم التوجيه السليم .

٤- **تحديد وضع الفرد فى المكان المناسب لإمكاناته** : فاختيار فرد ما لوظيفة معينة تستلزم خصائص معينة لا يمكن معرفتها إلا من خلال نتائج التقويم .

٥- **التوجيه و الإرشاد** : من خلال مساعدة التلاميذ على تنمية شخصياتهم وقدراتهم أكاديميا وسيكولوجيا حتى النمو وفق أسس سليمة .

٦- **تصنيف الطلاب** : إلى صفوف دراسية أو تخصصات أكاديمية أو نقلهم من مستوى دراسي لمستوى دراسي أعلى .



شكل (٤١) عملية التقويم وأغراضها

▪ أنــواع الــتـقـويـــم .

١- الـتقويم المبدئـى التشخيصـى *Diagnonstical* أى تقيـيم المـدخلات الســلوكية للتلاميذ والتى تؤهلهم لدراسة معينة بمعنى تحديد نقطة البدء فى التعلــيم ولا يقتصــر هذا النوع على تحديد المستوى المد خلى فقط وإنما يستمر باســتمرار الموقف التعليمى أى أن التقويم التشخيصى هو تحديد لخصائص المتعلمين من شتى الجوانب .

٢- الـتقويم التكوينـى : *Formative Evaluation* وهو ذلك النوع من التقويم الذى يستخدمه المعلم بين فترة وأخرى مع التقدم والمضى فى عملية التعليم ويهدف التقويم لتزويد المعلم والمتعلم بما يلى :

- تقديرات مؤقتة عند تقدم المتعلم .
- تشخيص محدد لنواحي القوة والضعف أثناء سير العملية التعليمية .
- تــوفير تغذيــة راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم أى أن التقويم التكوينى يسهم فى تصحيح مسار التعلم أولا بأول .

٣- الـتقويم الشامل :*Sumative evaluation* ويســتخدم كتقدير نهائى لتحديد مستوى التقدم أو التحصيل النهائى الذى حققه المتعلمون فى نهاية موقف تعليمى محدد أو وحدة دراسية أو مقرر دراسى أو فصل دراسى أو عام دراسى أو مرحلة دراسية والتقويم الشامل يوضح :

- تقدير مدى تقدم أو تحصيل التلاميذ أو كفايتهم فى نهاية عملية التعلم.

- يزود المعلم أساس أو معيار لوضع درجات التلاميذ .
- يعطـــى بيانات ومعلومات كمية ووصفية عن مستوى التلاميذ أي انه يلخص التقدم فى عملية التعلم لكل فرد متعلم .

■ إجراءات التقويم فى المنهج الدراسى :

أولا : تحديد الأهداف :

١-تحديـــد أهداف التقويم : فللتقويم أهداف عديدة بعضها يتعلق بمجرد إصدار حكـــم على مستوى المتعلمين لنقلهم من صف لآخر وبعضها يرتبط ارتباطا وثـــيقا بـــبرنامج تقويمى تضعه المؤســـسة التعليمية جوانب الضعف وعلاجها وجوانب القوة وتدعيمها .

٢-تحديد الأهداف التعليمية فمن المعروف أن غاية التربية هي نمو الفرد وسموه اكـــتمال قدراتـــه المبدعة من جميع الجوانب وهذا الهدف لكى يمكن تحقيقه يحتاج إلى ترجمة لأهداف سلوكية محددة وواضحة – سبق أن تحدثنا عنها فى جزء سابق .

ثانـيا : تحديـد المثيرات : مـــن خلال تحديد مواصفات المادة التدريسية طبقا لمحتوى الأهداف الإجرائية – حتى يسهل اختيار وتوزيع الأسئلة التى تمثل المثيرات التى يحويها الاختبار.

ثالـثا : تحديد الوزن النسبى لكل هدف إجرائى من أهداف المادة وأيضا لكل موضوعات المادة المتعلمة من خلالا ما يسمى (جدول المواصفات).

رابعا : صياغة الأسئلة (بناء الاختبارات) : حيث يتم إعداد مجموعة من الأسئلة يراعى فى كل سؤال فيها أن تقيس الإجابة عليه الهدف الإجرائى المراد تحقيقه وان يراعى فى الصياغة الدقة والوضوح بحيث يستوعب المفحوص المعنى المقصود من الفحص والاختبار .

خامسا : تجريب وسيلة التقويم وتطبيقها : وتطلب تلك الخطوة العديد من الإجراءات بعضها يتصل بالتأكيد على أن المفردات ملائمة للتلاميذ وبعضها يتصل بتأهيل المفحوصين للاستجابة على بنود الأداة .

فى ضوء ما سبق يتضح أن عملية التقويم تستهدف أساسا الارتقاء بنوعية الممارسة التعليمية على كافه المستويات والتقويم التربوى عملية بنائية علمية مدروسة وليس عملية تعسفية كما أنه عملية شاملة تتضمن كافة أبعاد العملية التعليمية وهى المنهج ، والطالب ، والأستاذ ، آخذة فى الاعتبار الافتراضات والمحددات والعوامل والشروط والمعايير والمؤشرات التى تؤدى دورا مباشرا أو غير مباشر فى تحديد طبيعة ومستوى الممارسة والتقويم لذلك جزء أساسى من عملية ضبط الجودة الشاملة للتعليم ***TOTal Quality education*** ويتيح تقويم أهداف المنهج ومحتواه الفرصة للتحقق من سلامة وملاءمة عملية إصدار البرامج بالنسبة لطبيعة المعرفة وروح العصر واحتياجات المجتمع والبيئة ومتطلبات المتعلم وظروف الممارسة التعليمية ذاتها .

وقد اهتم كثير من المفكرين فى مجال المناهج بتقويم المنهج ووضع نماذج لتقويم المنهج وفيما يلى سيتم عرض وتحليل بعض النماذج .

◆ **نموذج احمد اللقاني .**

وضع اللقانى (١٩٨٤) تصورا واضحا لخطوات تقويم المنهج تظهر فى صورة نموذج للتقويم البنائى ويتم هذا التقويم فى خطوات محددة ، ويمكن تلخيص تلك الخطوات على النحو التالى :

١- **دراسة الأهداف العامة للتربية** : يبدأ التقويم عند اللقانى بدراسة الأهداف العامة للتربية ، ومن خلال دراستها تحدد الأهداف النوعية ، وتعد المواد التعليمية ، والكتب الدراسية .

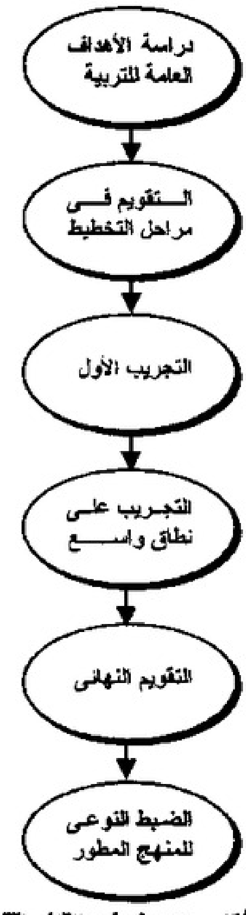
٢- **التقويم فى مراحل التخطيط** : يقوم المخططون فى هذه المرحلة بالمراجعة المستمرة والتعديل إلى أن يشعروا بأن الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس تم تخطيطها وتحديدها وفق المعايير التى تم صياغتها .

٣- **التجريب الأول** : بعد أن يتم إعداد المواد التعليمية وإنتاجها ومراجعتها تبدأ مرحلة التجريب المبدئى للمواد التعليمية وطرق التدريس وذلك بتطبيقها فى عدد محدد من المدارس أو الفصول ، ثم يقوم المسئولون عن التجريب الميدانى بتقويم الأخطاء التى توصلوا إليها .

٤- **التجريب على نطاق واسع** : بعد الانتهاء من مرحلة التجريب الأول ودراسة نتائجها يمكن تجريب (المنهج المطور) على نطاق واسع يشمل اكبر عدد من المشكلات والظروف التى يمكن أن يواجهها المنهج .

٥- **التقويم النهائى** : عندما يتوصل المختصون إلى نتائج التجريب على نطاق واسع ويشعرون أن النتائج التى تم التوصل إليها مقنعة ومحققة للأهداف يتم

التقويم النهائى للمنهج ، وبذلك يتم الحكم على المنهج من حيث نوعيته ومدى فعاليته .



شكل (٤٢) نموذج اللقانى لتقويم المنهج

٦- **الضبط النوعي للمنهج المطور** : إذا ثبت فعالية المنهج في التجريب الأول والتجريب الموسع فلا بد من أن يخضع للمراجعة مرة أخرى والتعديل أثناء عملية تنفيذه في المدارس حيث تظهر بعض المستحدثات خلال التطبيق والتي لا تظهر من خلال التجريب الأول والموسع ، وملاحظة أن النموذج شمل نوعين من التقويم ، التقويم البنائي والتقويم النهائي ، وبذلك حقق التكامل من النوعين .

- **نموذج ستفليبيم** : ***Stufflepeam***.

يهدف نموذج (ستفليبم) إلى تقويم المنهج في الجوانب التالية :

١. **بنية المنهج** : ويشمل تقويم كل من المجتمع والتلاميذ والمعلمين والخدمات المساعدة .
٢. **المدخلات** : ويتم تقويم كل من الإمكانيات الإدارية والمالية والأهداف التعليمية ، واستراتيجيات تحقيق الأهداف وخطوات تنفيذ تلك الإستراتيجيات .
٣. **العمليات التنفيذية** : (استراتيجيات التدريس) ، وذلك للحكم على مدى مساهمتها في تحقيق الأهداف التعليمية .
٤. **النتائج النهائية** : ويشمل قياس وتفسير سلوك المتعلم الملاحظ خلال تطبيق المنهج وفي نهايته .

- **نموذج الشبلي** (١٩٨٤) :

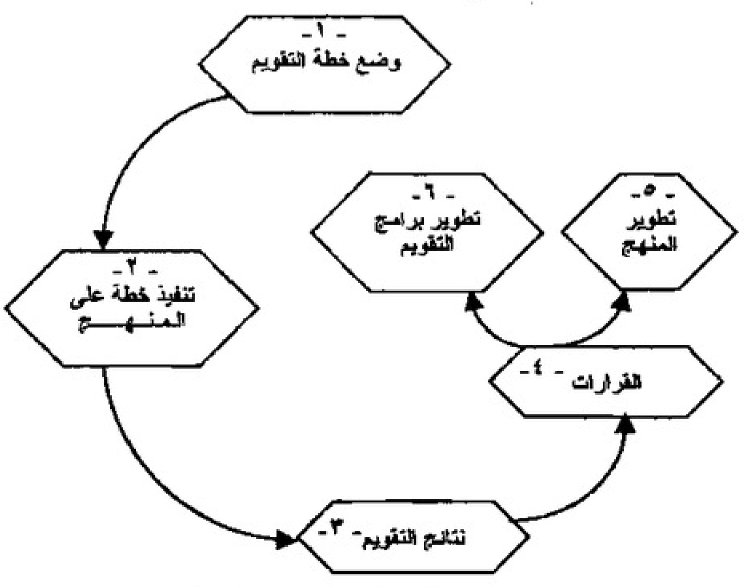
وضع (الشبلي) نموذجين لتقويم المنهج ، هما :

- نموذج التقويم النهائي للمنهج .
- نموذج التقويم التراجعي لاكتشاف الخطأ .

١. **نمـوذج التقويم النهائي للمنهج** : يقصد بالتقويم النهائى للمنهج الذى يتم فى نهاية تنفيذه سواء كان ذلك فى مجال التجريب أو مجال التطبيق الفعلى له ويتكون النموذج من ست مراحل كما فى شكل (٤٣) .

أ- وضع خطة التقويم (بناء برنامج التقويم) :

يـتم فى البداية تحديد أهداف التقويم فتحدد المستلزمات البشرية والمادية اللازمـة للتقويم مع تحديد الزمن اللازم لإكمال الخطة ، كما يتضمن هذه المرحلة إجـراء العمليات اللازمة لتصبح الخطة جاهزة للتطبيق مثل وضع معايير التقويم وإعداد الأدوات اللازمة لجميع البيانات .



شكل (٤٣) نموذج التقويم النهائى للمنهج عن (الشبلى)

ب- تنفيذ برنامج التقويم : يشمل التقويم مدخلات البرنامج وعملياته ومخرجاته حيث يتمثل تقويم المدخلات فى تقويم أهداف المنهج ومحتواه وطرق تدريسه وأساليب تقويمه وتقويم العمليات ويشمل تقويم تطبيق طرق التدريس واستخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا التعليمية وكيفية إجراءات الأنشطة أما المخرجات فيتضح تقويمها فى تقويم ناتج العملية التربوية .

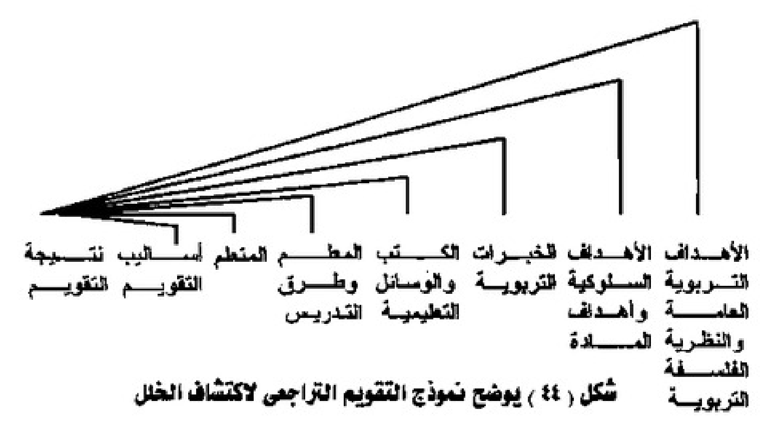
جـ- نتائج التقويم : يتم فى هذه المرحلة إجراء عمليات التصنيف والتحليل والتنفيذ والاستنتاج ، وتكون نتائج هذه المرحلة معززة بالأرقام والشواهد .

د- اتخاذ القرار : تعتبر هذه المرحلة جزءاً أساسياً من التقويم فلا قيمة لمرحلة التقويم ما لم تنته إلى اتخاذ قرار مناسب فى ضوء نتائج التقويم وعادة ما يكون القرار فى مجال المناهج أما إلغاء أو اعتماد أو تطوير ، ولابد أن يكون مدعماً بالأدلة المقنعة .

هـ- تنفيذ القرار وتفسير نتائجه :

٢. **نموذج التقويم التراجعي لاكتشاف الخلل** : أشار الشبلى إلى أن هذا النموذج يبدأ بالسؤال عن أسباب الخلل فى نتائج تحصيل التلاميذ السلبية ، حيث يقوم العمل فى هذا النموذج على السؤال الذى يقول أين الخلل ؟ وبالتالى يتم تشخيص مواطن الضعف والسلبيات والعمل على تلافيها مما يؤدى إلى تطوير العمل التربوى .

ويبحث عن خلل فى أساليب التقويم أو خصائص المتعلم أو وظيفة المعلم أو كفاءة الكتب المدرسية والوسائل التعليمية أو تنظيم الخبرات التربوية أو ضعف إصدار وصياغة الأهداف أو أى عنصر آخر له اثر على العمل التربوى



شكل (٤٤) يوضح نموذج التقويم التراجعى لاكتشاف الخلل

- **معايير التقويم (تحليل وتفسير درجات التلاميذ).**

إن الدرجة التى يحصل عليها تلميذ ما فى اختبار ما لها دلالتها ويمكن تفسيرها فى ضوء معايير معينة وهناك ثلاث طرق لتحليل درجات التلاميذ فى ضوئها :

١- **التقويم الفردى المرجع** : يوضح مدى تقدم التلميذ أو تأخره وفق مستوى خطوة الذاتى وفى هذا النوع يتم قياس المستوى البدائى للمتعلم ومعرفة مدى تقدم وارتقاء ذلك المستوى بعد التعلم باختبارات بعدية وإعطاء درجة التلميذ ممثلة لدى التقدم للتلميذ فى ضوء مستواه الأول .

٢- **التقويم الجمعى المرجع** : وفيه يوضح مدى تقدم التلميذ أو تأخره بالنسبة لزملائه وهذا هو المعيار السائد فى التقويم للعملية التعليمية بمدارسنا المصرية حتى الآن وفية يتم تقويم أداء التلاميذ من خلال اختبارات جمعية وبعد إعطاء كل طالب درجة يتم ترتيب التلاميذ وفقا لدرجاتهم وبالتالى تحدد مرتبة كل

تلميذ بالنسبة لباقي زملائه الأول- الثاني- الثالث .....الخ ويسمى هذا النوع بالمعيار السيكومترى .

٢- **التقويم المحكي المرجع** : وفيه يوضح مدي تقدم التلميذ أو تأخره وفق الأداء المراد أى انه يحدد المستوى المرغوب فيه للأداء المراد تحقيقه ويسمى هذا المستوى المحدد سلفا (محك مرجعي) ويتم فيه التقويم فى ضوء المستوى المرغوب فيه للأداء المحدد كمستوى مرغوب فيه للأداء ويسمى بالمعيار" الإديومترى" .

■ الأنواع المختلفة من أسئلة الاختبارات.

يمكن أن نميز نوعين من الاختبارات التحريرية المطبقة فى القياس مخرجات المنهج وهما الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال .

أولا: لاختبارات الموضوعية :

يطلق على الاختبارات الموضوعية التى تتضمن إجابة محددة ونهائية الاختبارات المغلقة ، وبينما هناك نوع آخر من الاختبارات قد تقل فيها درجة الموضوعية – إلى حد ما – عن المغلقة وتسمى " الاختيارات المفتوحة " وتتنوع الاختبارات الموضوعية وفق ذلك إلى :

- **الاختبارات المغلقة: closedtestitemes**

وهي تلك التى تتطلب إجابة محددة وواضحة مثل :

١. **عبارات اختبار الاختيار من متعدد:**

هذا الاختبار يتكون من عدد كبير من الأسئلة وكل سؤال يكون متبوعا بعدد من البديلات (المشتقات) (تلك البديلات يجب أن يكون عددها من ٣ إلى أكثر وعلى التلميذ أن يقرأ السؤال ثم يختار أحد تلك البديلات كإجابة للسؤال وغالبا يكون التلميذ أمام موقف من ثلاثة :–

١. البحث عن الصواب من بين الاستجابات

٢. البحث عن الخطأ من بين الاستجابات

٣. البحث عن الأهم أو الأفضل من الاستجابات

أى أن التلميذ يفاضل بين مجموعة من العوامل والاعتبارات ، ويقوم بترتيبها وفقا لمعيار موضوعى تم الاتفاق عليه مسبقا :

أمثلة : من مميزات الطريقة الإجرائية فى صياغة الأهداف التعليمية إنها تساعد المعلم على

( ) تغطية المادة فى وقت قصير .

( ) السيطرة على العملية التعليمية .

(×) اختيار الخبرات التعليمية الملائمة .

( ) فهم المقررات الدراسية .

كل مما يأتى يعتبر معايير سلوكية للهدف التدريسى ما عدا :

( ) أن يراعى فيه مستوى التلميذ .

(×) أن يكون عاما ومفهوما

( ) أن يكون محددا ومخصصا .

( ) أن يمكن ملاحظته وقياسه .

من أهم العوامل التى يجب مراعاتها عند صياغة الهدف السلوكى :

( ) ارتباطه بالمنهج الدراسى .

( ) وجود الوسائل التعليمية .

( ) وجود الكتاب المدرسى .

(×) أن يركز على سلوك المتعلم .

مما سبق يتضح أن كل صياغة تحتاج لى دقة فائقة من المعلم وينبغي أن يراعي عند صياغة هذا النوع من الأسئلة الاعتبارات التالية :

١. سلامة الصياغة لغويا وعلميا .

٢. أن تكون مقدمة السؤال :

- واضحة وقصيرة .
- مبرزة لمشكلة تذكر فى نهاية المقدمة .
- خالية من الكلمات الغامضة أو نفي النفي .
- تحتوى على مشكلة واحدة فقط .

٣. يجب أن تكون (البديلات) (المشتتات) متعلقة بالمحتوى العلمي .

٤. يجب خلخلة ترتيب الأسئلة حتى لا يساعد الترتيب على اعتماد التلاميذ على الحفظ .

٥. يجب تنويع أرقام الاستجابات حتى لا يلجأ التلاميذ للتخمين .

٦. تجنب الترابط السمعي أو اللفظي بين مقدمة السؤال والاستجابات .

٧. أن تكون البديلات متساوية فى الطول قصيرة ما أمكن وألا توحى البديلات فى أسئلة ما بإجابات صحيحة لأسئلة أخرى تالية .

٨. أن تتساوى درجة اجتذاب البديلات للتلاميذ

٩. أن تصاغ البديلات بحيث تستدعي استجابة التلميذ بصورة سريعة

١٠. يجب أن يبتعد المعلم عند صياغة البديلات المشتتات عن استخدام الكلمات التالية كل- أبدا- دائما .

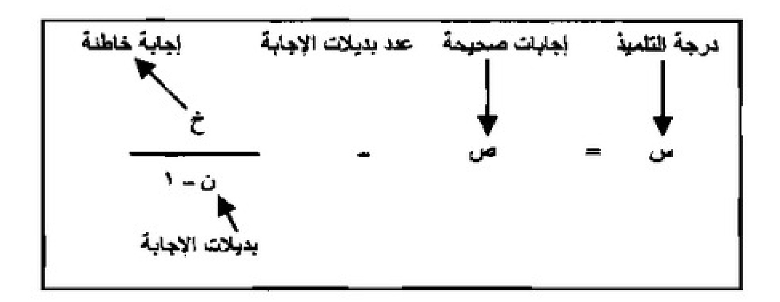
١١. عند صياغة البديلات المشتتات لا تقتبس عبارات بنفس نصها من الكتاب المدرسي .

١٢. يجب ترتيب البديلات الصحيحة فى الأسئلة بحيث لا تأتى كلها فى موضع واحد بالاختبار .

١٣. يجب أن تكون أسئلة الاختبار موزعة على فصول ووحدت المقرر وشاملة لجميع القدرات التى يمكن قياسها بهذا النوع من الاختبارات .

١٤. يجـب مـراعاة انـه كلما تجانست الاستجابات الخاطئة كلما ارتفعت معاملات الثبات .

ويجـب إدراك أن تصحح مثل تلك النوع الاختبارات يتطلب من المعلم اتباع المعادلة التالية :



٢ـ أسئلة اختيار الصواب والخطأ : *True- falso itemes*

عبارة عن نصوص تعرض على التلميذ فى صورة جمل أو عبارات تتضمن حقائـق تاريخـية أو رقمية أو فكرية ويتطلب منه أن يحدد ما إذا كانت العبارة صـحيحة أم خاطـئة بوضـع علامة (√) أو (×) أمام العبارة وبما يتفق مع استجابته عليها .

ومثل تلك الاختبارات تتعرض للتخمين وقد تكون إجابة التلميذ مضللة ولا تدل علي مستواه العلمي الحقيقي مما يتطلب إدخال تعديلات علي هذا النوع من الاختبارات وبما يقلل عنصر التخمين

- **الأسلوب الأول .**

إقــرأ العبارات التالية بدقه ولاحظ في كل عبارة كلمة تحتها خط كلمه افتتاحــية وإذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (√) في الأقواس التي أمامها وإذا كانــت العــبارة خطــا غير الكلمة التي تحتها خط ضع علامة (×) وأعد صياغة العبارة بصورة سليمة

بـرنج ( )(١) المضيق الذي يفصل بين قارتي أسيا وأمريكا الشمالية يسمي <u>باب المندب</u>

( )(٢) يصب نهر الكنغو في <u>المحيط الأطلنطي</u>

- **الأسلوب الثاني**

يمكن كتابة عبارات الصواب والخطأ بالطريقة التالية

اقرأ العبارات الزوجية التالية ثم ضع الحروف التالية في القوس الذي أمام كل زوج تبعا لما يلي

١-ضع حرف (أ) إذا كانت كل من العبارتين صحيحتين

(ب) إذا كانت كل من العبرتين خاطئتين

(ج) إذا كانت (ا) صحيحة (ب)خاطئة

(د) إذا كانت (ا) خاطئة (ب) صحيحة

الأسئلة :

( ) ١-التكنولوجيا هي محاولة تطبيق القوانين والحقائق العلمية لحل مشاكل الإنسان
٢-غالبا ما يقال : أن الحاجة معيار الاختراع .

( ) ١- العلم يعتمد علي الحقائق ومن ثم فانه من الواجب إلا نشك في نتائج البحوث العلمية .
٢- الناس الحاذقون فقط الذين ينبغي أن يقتحموا مجال العلم.

وهناك مجموعة من الشروط التي يجب مراعاتها عند صياغة هذا النوع من الاختبارات :

١-أن يعرض كل سؤال لحقيقة أو فكرة واحدة .

٢-كتابة السؤال بطريقة واضحة ومحددة .

٣-إذا كان السؤال يحتوي علي جزئين فاجعل الجزء الهام منة في آخر الجملة.

٤-أن تكون الأسئلة موزعة بالتساوي من الصواب والخطأ .

٥-تجنب استخدام الكلمات والمصطلحات التي لم تستعمل بدرجة كبيرة أثناء التدريس .

٦-استخدام لغة كمية ما أمكن وذلك افضل من اللغة الكيفية.

مثال :

- يزرع القطن في محافظات كثيرة في مصر .

الأفضل

- يزرع القطن في ١٤ محافظة من محافظات مصر .

٧- تجنب الجمل المركبة والنفي المزدوج .

٨-الابتعاد عن استعمال كلمات لها صفه العمومية مثل (كل ،دائما ،أبدا).

٩-الابتعاد عن الجملة العكسية في إعداد الاختبار .

١٠- صياغة العبارات بصورة تستدعي التفكير .

١١- الابتعاد عن صياغة الجمل بنصها من الكتاب المدرسي .

علـــي المعلم اتباع القانون التالي عند تقدير درجات الاختبار لتقليل عنصر التخمين .



اختبارات التكميل (التتمة) : *Completion Type Questions*

تلك الاختبارات تعتمد علي إجابات محددة ،ولذلك فهي من الاختبارات الموضوعية ،وتعتمد الإجابة علي عبارات الاختبار اختيار الكلمة المناسبة لتكمل العبارات بكلمـــة مناسبة ويقيس هذا النوع قدرات متنوعة كالتذكر والتطبيق ،وتتميز بأنها :

- تسمح للتلميذ بالتفكير .
- تعطي قدرا كبيرا من المقرر .
- سهلة التصميم .
- مناسبة لقياس قدرة التلميذ علي الاستنتاج وربط المفاهيم .

ومن أمثلتها :

- تقع المنطقة الحارة بين مدار ....شمالا ومدار ....جنوبا .
- النباتات الصحراوية تكون عادة ....بعضها عن بعض .
- ويجب علي المعلم مراعاة عدة شروط في تطوير هذا النوع من الاختبارات.
- قصر التكملة علي جزء واحد من الجملة .
- صياغة العبارة بطريقة تجعل الكلمة الناقصة مثيرة للفكر .
- عدم استخدام العبارات الواردة في الكتاب المدرسي بنفس نص الكتاب.
- أن تكون الأجزاء المطلوب تكملتها متساوية الطول ومتناسبة الفراغات في جميع الأسئلة .
- تجنب استخدام أداة التعريف (آل) أمام الفراغات حتى لا توحي بالإجابة.
- مراعاة تنافس أسئلة الاختبار من حيث درجة الصعوبة والوقت الذي يستغرقه السؤال .
- الاكتفاء بفراغ وفراغين في كل عبارة .
- الدقة في التعليمات ووضوحها للتلميذ .

أسئلة المزاوجة : *Matching Question*.

نوع آخر من الاختبارات الموضوعية التي تكون إلا عليها محددة ونهائية ؛ وفيها تشترك مجموعة مترابطة ومتجانسة من العبارات الأساسية أو المثيرات في مجموعة الإجابات أو البدائل نفسها وتوضع الأسئلة في شكل متفق عليه عبارة عن إصدار الأسئلة في صورة عمودين متقابلين وعلي المتعلم قراءة كل فقرة في كل عمود وتوصيل الفقرة المناسبة لفقرة مقابلة لها في العمود المقابل .

مثال :

في العمود الأيمن سوف تجد أنواعا مختلفة من البيئات وفي العمود الأيسر خصائص معينة لهذه البيئات أو طبيعة سكانها ، ضع الحرف المناظر للخاصية الصحيحة علي الخط المناظر لنوع البيئة ، واستخدام كل خاصية مرة واحدة .

نوع البيئة	الخاصية
( ) البيئة الزراعية.	(ا) قيام الصناعة وازدحام السكان .
( ) البيئة الساحلية .	(ب) التحركات الدائمة للسكان .
( )البيئة النهرية .	(ج) كثرة الإسفار والتجارة .
( )البيئة الجبلية .	(د) ظهور الحضارات القديمة منها .
( ) البيئة الصحراوية.	(هـ) الرعي وعدم الاستقرار .
	(و)تركز السكان واستقرارهم .

ويمكن للمعلم تصميم هذا النوع من الاختبارات مع مراعاة ما يلي :

١ – الصياغة الدقة الواضحة .

٢-شمول كل عمود علي عد دمن الفقرات تتراوح من (ستة أو اكثر)علي أن يكون كل عبارة لا تزيد عن ١٢-١٥ كلمة فقط .

٣-ألا تتكرر الكلمات في العبارات اكثر من مرة أو لا تستعمل مطلقا .

- **اختبارات الإجابات المفتوحة :**

١. أسئلة الإجابة القصيرة :

هذا النوع من الاختبارات بقدم سؤالاً ويطلب من التلميذ الإجابة عليه بإجابة قصيرة لا تتعدى يضع كلمات ويفيد هذا النوع من الاختبارات فى مراجعة الطلاب للموضوعات المختلفة وتشخيص الأخطاء الشائعة لديهم وخاصة أخطاء الإجراءات وتقيس هذا النوع تذكر واستدعاء المعلومات وليس التعرف عليها فقط .

مثال :

- اذكر أهم المعالم السياحية فى مصر .
- ما اسم الجهاز الذى يستخدم بدرجة افضل فى التنبؤ بحالة الطقس ؟
- رتب أجزاء النهر التالية ترتيبا منطقيا : مجرى، منبع ، مصب .

ويجب : أن يراعى فى هذا النوع من الاختبارات :

أ – تحديد الإطار المرجعى للسؤال بدقة .

ب- صياغة المفردة فى عبارة موجزة وبلغة سليمة .

جـ- يجب عدم نقل العبارات حرفياً من الكتاب المدرسى بالنسبة للسؤال

د- أن يكون السؤال محددا وواضحا .

٢- اختبارات المقال : *Essay Tests*

تمثل نوعا محدداً من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عليه التفكير والتعبير الذاتي في ضوء معلومات ومعارف المتعلم ، من أمثلة ذلك النوع من الاختبارات مايلي :

- ما المقصود بالدورة التحاتية ؟
- قارن بين ساحل بلاد الشام وساحل بلاد المغرب العربي من حيث الامتداد الموقع- المناخ ؟
- قارن بين عملية البناء الضوئي وعملية التنفس موضحا اوجه الاختلاف بينهما؟

ويجب أن يراعي المعلم في صياغته لهذا النوع من الاختبارات ما يلي :

- أن تكون الأسئلة في الموضوعات التي تمثل أهمية للمتعلم .
- ينبغي أن تقيس أسئلة المقال وتكشف عن مدى تحقيق المعلم لأهداف متنوعة ولا تقيس فقط التذكر بل ينبغي أن تتنوع الأسئلة لتقيس مدى فهم المتعلم للمبادئ والمفاهيم .... وهكذا .
- ينبغي أن يراعي المعلم عند إعداد أسئلة المقال عامل الوقت بحيث يوفر للمتعلم الوقت الكافي للإجابة .
- يجب أن تشجع أسئلة المقال المتعلم على ترتيب أفكاره بدقة وتوضيحها .

أساليب أخرى :

هناك أساليب أخرى للتقويم مثل اختبارات الكتاب المفتوح ، الواجبات المدرسية ... إلخ .

١ـ اختبارات الكتاب المفتوح

يستخدم فى هذا النوع من الاختبارات بطريقة يسمح فيها للمتعلم باستخدام الكتاب المدرسى للبحث عن الإجابة المطلوبة ، وقد تكون مثل هذه الاختبارات لها أهميتها الخاصة حيث يشجع التلميذ على الاستخدام السليم للكتاب المدرسى .

٢ـ اختبارات المهارات :

(الاختبارات الإجرائية) (الاختبارات المعملية) تتطلب أن يقوم المتعلم بأداء عملى معين قد يقوم به فى المعمل أو من خلال بيان عملى لتجربة أو مهارة معينة ، وبما يكشف عن مدى إكساب التلاميذ لبعض المهارات الأدائية .

٣ـ الواجبات المدرسية : *Home Examination*

تلك الاختبارات قد تكون مشابهة لاختبارات الكتاب المفتوح إلا أنها يمكن أن تتنوع اكثر بأن يحدد المعلم أسئلة وواجبات وتعيينات منزلية وقد تكون الأسئلة الخاصة بالواجبات المدرسية لفظية أو أدائية من خلال أنشطة يقوم بها المعلم فى كتصميم نماذج أو تصميم خرائط .... إلخ .

٤ـ الاختبارات باستخدام الزملاء : *Peer Testing*

مثل هذا النوع من الاختبارات يستخدم المعلم أزواجاً من التلاميذ يقوم كل فرد فى كل زوج من التلاميذ بتوجيه الأسئلة لزميله ويستمر كل منهما فى توجيه الأسئلة والإجابة لنهاية الاختبار .

٥ـ اختبارات اللعب والألغاز :

نمط من الاختبارات المسلية والتى تساعد على تنمية التفكير وتتنوع أساليبها فهناك الكلمات المتقاطعة أو الألفاظ أو الألعاب العلمية التى تكشف عن رموز معينة وعلاقات معينة .

▪ تقويم الجانب الوجداني .

بعـــد أن تناولـــنا عرضـــا لأساليب واختبارات تقويم الجانب المعرفى (الفكرى) للتلميذ وذلك الجانب يتمثل فيما لدى التلميذ من (معرفة / حقائق ، مفاهـــيم ، وقـــوانين ، ومبادئ ، وتعميمات ، ولما كانت جوانب النمو متعددة لـــدى التلمـــيذ فمنها الجانب المعرفى ، الجانب المهارى ، الجانب الوجدانى) ، ويـــتحدد الجانـــب الوجدانى لدى التلميذ بما يتضمنه من اتجاهات وميول ودافع وتقديـــر للقيم الإنسانية ، مما يتطلب أساليب واختبارات معينة لقياس مردوديتها تخـــتلف عـــن تلك المستخدمة فى تقويم الجانب المعرفى ، ومن تلك الاختبارات والمقاييس :

أولا : مقياس ليكرت :

يعد مقياس ليكرت ***The likert Scale*** من الأساليب الشائعة لقياس الاتجاهـــات والقيم ولبناء اختبار وفقا لطريقة " **ليكرت** " يبدأ المعلم بجمع أكبر عـــدد مـــن الجمل التى تعبر تارة عن اتجاه إيجابى وأخرى عن اتجاه سلبى ، ويعبر التلاميذ عن رأيهم حسب المعايير التالية :

▪ موافق شدة	Au	٥ درجات .
▪ موافـــق	A	٤ درجات .
▪ مـــتـــردد	O	٣ درجات .
▪ غير لائـــق	D	درجتان.
▪ ارفض بشدة	DF	درجة واحدة .

وتعطى أوزان لكل جواب بحيث تحصل الإجابة الأكثر إيجابية على خمس درجـات وتتدرج حتى درجة واحدة كما هو موضح . وبتجميع تلك الدرجات يمكـن الحكـم علـى اتجاه التلاميذ نحو موضوع السؤال وهناك مقياس لطريقة "ليكرت" (الثلاثى) الاستجابة (موافق- متردد- غير موافق) ٣-٢-١.

ويلاحـظ انه فى حالة العبارات السلبية أى تلك التى يتطلب أن يكون التلميذ رافضا لها ينبغى عكس درجات المقياس بمعنى أن موافق (درجة واحدة) ،متردد(درجتان) ، غير موافق (ثلاث)

مثال : السؤال: نود أن نعرف شعورك عن بعض الموضوعات نحو التعلم المهنى ويتطلب ذلك أن تقرأ العبارات الآتية بدقة ثم نضع علامة (√) فى خانة الرأى .

العبارة	موافق	متردد	غير موافق
١- التعليم المدرسي يسهم فى الحفاظ على الأفكار الجاهزة فى أذهان التلاميذ			
٢-المعلومات التى تقدم للتلاميذ عن الحياة المدرسية غالبا ما تفتقر للموضوعية .			
٣- المدرسة المهنية تعلم التلاميذ العمل فى فرق .			
٤- مدرسو المدرسة المهنية ليسوا على مستوى المهمة			

ثانيا : مقياس التباين السيمانتي (اللفظي) :The semantic Differential

يعتبر مقياس التباين اللفظي أو المميز الدلالي مقياسا معدلا لطريقة "ليكرت" قام بتطويرها "أوسجود" Osgood من خلال دراسة اتجاه التلميذ نحو موضوعات معينة حيث يرى "أوسجود" أن كل مفهوم يقوم بشكل ما على نواه محاطة بجزئيات (التلوينات الشخصية) وهكذا يشغل المفهوم "حيزا دلاليا " ويسعى المميز الدلالي إلى تحديد المكان الذي يشغله المفهوم في الحيز الدلالي عند تلميذ من التلاميذ وفي ضوء ذلك تمكن " أوسجود" ومساعدوه من تحديد ثلاث أبعاد لمعرفة التباين .

بعد التقويم	جيد	ــــــــ	سيئ
بعد القوة	قوى	ــــــــ	ضعيف
بعد الفاعلية	سريع	ــــــــ	بطيئ

ويطلب من التلميذ وضع علامة تحت الكلمة التي تمثل اتجاه نحو الموضوع فصفه الجيد وصفه السيئ صفتان متناقضتان ، ومتعارضتان تسمحان ببناء سلم قطبين يتضمن سبع درجات .

جيد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	سيئ

والشيء نفسه لقوى – ضعيف " سريع بطيئ وتحدد الدرجات على ذلك المقياس كما "ليكرت"

معايير توقع فاعلية المعلمين وتقويمها(من خلال ـ المنهج الدراسى)

صنف "ميتزل " . Mitzel مجموعة من المعايير العامة من بين العديد من التصنيفات التى تقيس توقع فاعلية المعلمين ومن أكثرها شيوعا :-

١- **المعايير التى تستند إلى النتاجات** : تقاس صفات المعلم بآثار تعليمه .

٢- **معايير التوقع** : الحس السليم يدفعنا لأن نرى أن وجود بعض السمات أو بعض الاستعدادات تسمح بتوقع معلم كفء يفترض أن يكون معلما ذكيا و يكون مربيا أفضل من معلم أقل ذكاء .

٣- **المعايير التى تستند إلى العمليات أو الوظائف** تدرس سلوك المعلمين والتلاميذ التى يبدو لها ارتباط بجودة التعليم ، على سبيل المثال ، يبدو المدرس الذى يعرض درسه بوضوح ويشجع تلاميذه أكثر حظاً فى النجاح من معلم يفتقر عرضه إلى الوضوح .

٤- **السلم التدريجى** لتشخيص الفاعليات التعليمية للمتعلم : يتضمن سلم التقدير المعد للتوجيه ١٨ بنداً لاستطلاع الجوانب التالية : النقاش مع التلاميذ معرفة التلاميذ ، مادة التدريبات المنهجية ، تفريد التعليم ، تقنية تسجيل الدرجات ، الاتجاه النقدى ، الانتباه ، الدافعية ، نشاط التلاميذ .

أمثلة عن النقاش مع التلاميذ :

- لا يتوجه إلا لأفضل التلاميذ .
- معظم التلاميذ يشارك فى النقاش
- معظم التلاميذ لا تهتم بالمناقشة .
- لا يشجع المعلم على النقاش أو على طرح الأسئلة .
- لا يهتم بتبادل وجهات النظر مع التلاميذ .

هناك أيضا اختبارات أخرى بالنسبة للمتعلمين ، مثل :

×× – قائمة عادات الدراسة

×× – اختبار " سبيتزر " لمهارات الدراسة **H,H, Spitzer** وتشمل

- استخدام القواميس .
- استخدام الفهارس .
- فهم الخطوط البيانية .
- معرفة الكتب والمصادر .
- القدر على تسجيل معلومات من مصدر .

وهناك العديد من الاختبارات والمقاييس المتنوعة من حيث كونها لفظية أو غير لفظية تحريرية أو شفوية أو مهارية أو وجدانية إلا أن السؤال الوارد دائما هو هل هذه الاختبارات كافية لإصدار حكم على التلميذ ؟ وهذا يذهب بنا للموضوعية والذاتية فى القياس وما ينتج عنهم من مشكلات واثر العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية فى سلوك المعلم المقّوم) وإنما سلوك التلميذ (المقوم)

كما أن قياس جانب معين مثل الجانب الوجدانى تكتنفه صعوبات عديدة والتى تمكن أن يتم التغلب عليها إلى حد ما .

- الجانب الوجدانى عام ويصعب تحديده بصورة كافية وبالتالى إخضاعه للقياس .
- يعتقد الكثير من خبراء التربية أن تحقق الأهداف المعرفية يؤدى بصورة تلقائية لتغيير فى الجانب الوجدانى وهذا الاعتماد ليس له ما يؤكده من البحوث العلمية بدرجة كافية .

- أن القـــيم والاتجاه والميول التى يحاول المعلمين تنميتها لدى طلابهم تحتاج لفترة من الوقت حتى تظهر فى سلوك المتعلم .
- قـــد يلجا التلميذ لتزييف إجابته فى الجوانب الوجدانية لمسايرة المجتمع فى توجهاته وهو غير ذلك .
- يدعى البعض أن تدخل المعلمين فى الجانب الوجدانى قد يكون تدخلا فى شئون خاصة بالتلميذ.

إلا أن هذا لا يمنع من ضرورة البحث العلمي والتربوى فى مجال الدراسة والقياس والتربوى للجانب الوجدانى لدى التلاميذ حيث يرى العديد من الخبراء أن هـــذا الجانـــب يعـــانى من قصورا كبيرا داخل المدرسة والنظام التعليمى رغم المســئولية عن كثير من السلوكيات والممارسة الفردية والجماعية للتلاميذ داخل وخارج المدرسة .

تصميم جدول المواصفات وتخطيط الاختبار

قائمة رصد مرحلة التخطيط للاختبار الصفى:

١. ما الغرض من الاختبارات ؟ ولماذا اعد له ؟

٢. ما المهارات والمعارف والاتجاهات ....الخ التى نريد قياسها ؟

٣. هل تم تحديد الأهداف التعليمية المقيسة بوضوح وصيغ إجرائية ؟

٤. هل تم إصدار جدول المواصفات ؟

٥. ما شكل الاختبار الذى نريد استخدامه ؟

٦. كم سيكون طول الاختبار ؟

٧. كم ستكون صعوبة الاختبار ؟

٨. ما هو المستوى التمييزى لبنود الاختبار ؟

٩. كيف سيتم ترتيب الأشكال المختلفة للبنود ؟

١٠. كيف سأرتب البنود ضمن كل نوع (شكل)؟

١١. ماذا على المعلم القيام به لإعداد طلابه لأداء الاختبار ؟

١٢. كيف سيجيب التلاميذ على الفقرات الموضوعية ؟ فى ورقة إجابة منفصلة . المعيار فى كراسة الاختبار.

١٣. كيف سيتم تصحيح البنود الموضوعية يدويا أو آليا؟

١٤. كيف سيتم تصحيح الأسئلة المقالية ؟ محكيا المعيار تحليليا؟

١٥. هل ستعطى التعليمات بالسماح بالتخمين فى البنود الموضوعية المعيار سيتم تطبيق معادلة التصحيح من أثر التخمين .

١٦. كيف سيتم جدولة العلاقات وتسجيل نتائج الاختبار؟

◆ **تصميم الاختبار :**

أولا : تحديد الغرض من الاختبار:

- الحكم على إتقان معرفة أو مهارات أساسية معينة .
- ترتيب الطلاب حسب تحصيلهم للأهداف التربوية .
- تشخيص صعوبات التعلم .
- تقويم الطريقة التعليمية .
- تحديد فعالية المنهج .

ثانيا : تحديد الأهداف التعليمية :

- صياغة الأهداف بلغة نواتج تعليمية متوقعة .
- وضع قائمة معينة من نماذج سلوك خاصة يجب أن يظهرها التلميذ عن تحقيق الهدف .

مثال : لتحديد الأهداف التعليمية في صيغة نواتج تعليمية :

الهدف :

أن يفهم التلميذ مظاهر السطح فى جمهورية مصر العربية

هذا الهدف يعنى أن يكون التلميذ قادرا على :

- أن يصف أشكال السطح فى جمهورية مصر العربية .
- أن يعطى أمثلة لأشكال السطح فى جمهورية مصر العربية .
- أن يرسم نماذج لأشكال السطح فى جمهورية مصر العربية .
- أن يشرح العلاقات بين أشكال السطح فى الصحراء الشرقية والصحراء الغربية .

ثالثا: تحديد المحتوى :

يقصد بالمحتوى هنا ما سيشمله الاختبار من خلال بيان العناصر والمجالات الرئيسية والفرعية لهذا المحتوى وتحديد الأوزان النسبية لكل منها وذلك على ضوء أهميته حسب (عدد صفحاته- الزمن المستغرق فى تدريسه) .

رابعا : تصميم جدول المواصفات :

بعد تحديد الأهداف التعليمية وعناصر المحتوى الذى سيشمله الاختبار لابد من تنظيمها جميعا جدول مواصفات كما يلى .

جدول (١٥) جدول مواصفات افتراضى

أهداف / موضوعات	الأهداف التعليمية				المجموع
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	
موضوع (١)	س	س	س	س	
موضوع (٢)	س	س	س	س	
موضوع (٣)	س	س	س	س	
المجموع					

الغـرض مــن هذا الجدول هو ربط الأهداف التعليمية مباشرة بعناصر المحـتوى (الموضــوعات) وتحديد عدد البنود الخاصة بكل هدف تعليمي فى كل موضوع (س)

وهــنا يقــوم المعلم بتحليل المحتوى وتصنيف أهدافه وفق معايير محددة قد تكون (الكلمة – الجملة – الفقرة)

وفيما يلي جدول مواصفات افتراضي .

جدول (١٦) جدول مواصفات افتراضي رقمي

الأهداف المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	مجموع كلى	وزن نسبى
موضوع(أ)	(٤)	(٤)					٨	%١٦
(ب)	٢	١					٣	%٦
(ج)	(٢)	١					٤	%٦
(د)	(٣)	(١)					٨	%١٦
(هـ)	٣	٢				(١)	٩	%١٦
(و)	(٤)	٢				١	١٢	%٢٤
(ز)			(٤)		(٢)	(٢)	٦	%١٦
مجموع كلى بنود	١٨	٦	٤		٢	٤	٥٠	%١٠٠
وزن نسبي	%٣٦	%١٢	%٨		%٤	%٨	%١٠٠	
عدد الأسئلة	٢٩	١٠	٣	٣	٣	٦	٨٠سؤال	

الجـدول السـابق تكرارى مزدوج الأسطر الأفقية فيه تمثل موضوعات المحـتوى والأعمدة الراسية فيه تمثل الأهداف والدوائر الموجودة فيه تمثل نقاط التقاء المحتوى بالأهداف من خلال (بنود المحتوى التى يتم تحليلها) .

فمـثلا السطر الأول يمثل موضوع المحتوى (أ) والعمود الأول (التذكر) يمـثل أربعة بنود فى الموضوع (أ) والعمود الثانى الفهم يمثله (٤بنود) فى الموضوع (ا) أيضـا وباقـى الأعمـدة خـلا منها الموضوع وبذلك يكون عدد البنود فى الموضوع الأول (٨بنود) ووزنها النسبى ١٦% لباقى بنود الموضوعات الأخرى .

وهكذا فى باقى موضوعات المحتوى ب،ج،د ،هـ ، و، ز ، وباقى أعمدة الأهداف الأخرى ......الخ .

وتمثل الأوزان النسبة أهمية الموضوعات حسب الأهداف وأهمية الأهداف حسب البنود فى الموضوعات وتظهر فى الجداول من خلال النسب المئوية .

▪ تحديد عدد الأسئلة من خلال جدول المواصفات

فلنفـرض أن المعلم حدد عدد أسئلة الاختبار بـ٨٠ سؤال فى هذه الحالة سيتم توزيعها على عناصر المحتوى والأهداف فمثلا فى العمود الأول وهو التذكر يكون عدد الأسئلة كما يلى :

$$\frac{\text{مجموع بنود لعمود الأول} \times \text{عدد أسئلة الاختبار}}{\text{المجموع الكلى لبنود جدول المواصفات}}$$

أى

$$\frac{١٨ \times ٨٠}{٥٠} = ٢٨و٨ = ٢٩ \text{ سؤل تقريبا}$$

وهكذا باقى الأعمدة .

أما فى حالة معرفة عدد الأسئلة فى العمود الأول للموضوع الأول :

$$\frac{٨٠ \times ٤}{٥٠} = \qquad = ٦ \text{ اسئلة تقريبا}$$

بمعنى ٦ أسئلة من الاختبار تكون فى الموضوع (أ) فى مستوى التذكر وهكذا يمكن تحديد عدد الأسئلة لباقي البنود حتى تكتمل الأسئلة لباقي البنود حتى تكتمل الأسئلة فى الاختبار ككل .

خامسا : اختبار شكل البنود :

هناك صفتين رئيسيتين وهما الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية وقد سبق الحديث عنها ، ويعتمد اختيار النوع الملائم من البنود إلى حد كبير على الهدف المراد قياسه وطبيعة المحتوى من جهة ثانية ففي حالة أن يكون هدفك قياس القدرة على تنظيم الأفكار وصياغتها بصورة منطقية تتطلب أسئلة مقالية أما فى حالة استدعاء القدرة على تذكر أسماء الأماكن المحاصيل : العواصم ، الموانئ التصنيفات النواتج الحوادث فإن ذلك يتطلب أسئلة اختياريه من متعدد وهناك أفعال مفتاحية للأسئلة فى حالة قياس القدرة على :

الاستيعاب : ترجم، اوجه ، لخص ،اشرح ، وضح ،، نفذ ، ابحث ، تحدث عن ، اعد صياغة .

التحليل : جزء ، ارسم – فاضل – أوجد – حلل– ابحث – نافس – اربط – خطط– أوجد – عدل – اعدل صياغة .

التقويم : وازن – قوم – قارن – استنتج – انقد – ميز – دعم برأى – انقد

سادسا : تقدير عدد البنود الاختبارية :

يتطلب تقدير عدد البنود التى ستستخدم فى الاختبار ، معرفة :

١. نوع / شكل البنود : مقالية (طويلة – قصيرة) ، تكميل ، موضوعية .....الخ

٢. الغرض من الاختبار : عدد البنود فى اختبار شهرى يختلف عن عدد البنود فى اختبار نهاية الفصل الدراسى . .

٣. عمر التلاميذ ومستوى قدرتهم : فتلاميذ المراحل الابتدائية يحتاجون وقتا أطول من تلاميذ المستويات الأعلى .

٤. درجة الثبات المطلوبة .

٥. نوع العمليات التى تتطلبها البنود : فالتذكر أسرع فى الإجابة عن الفهم مثلا .

سابعا : تحليل الاختبار:

يتطلب تحليل الاختبار من المعلم تحديد :

١. عدد الطلاب.

٢. عدد الأسئلة .

٣. عدد البدائل .

٤. عدد الإجابات الصحيحة ونسبتها المئوية .

تحديد معامل السهولة الخاص بالاختبار

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد إجابات الطلاب}} \times ١٠٠$$

تصحيح الاختبار :

يـــتطلب تحديـــد درجة لكل سؤال وفى حالة الأسئلة الموضوعية يمكن استخدام معادلة للتخلص من اثر التخمين وهى

العلاقة المصححة (ع) = البنود لصحيحة فى إلا (ص) − $\frac{خ}{ن - ١}$

(ح) البنود الخطأ فى إلا .

(ن) عدد البدائل فى البند .

▪ قواعد عامة لإعداد وإخراج ورقة الأسئلة :

يجب الاهتمام بإخراج ورقة الأسئلة بحيث يكون مألوفا ومقبولا لما له من اثـــر نفسى على التلاميذ فإذا لم يكن كذلك فقد يؤثر ذلك على استجابة التلميذ ويراعى فى إخراج ورقة الأسئلة مجموعة القواعد التالية :

- أن تكون الورقة بيضاء ومقاسها مألوفا ٤×٤
- أن تكون واضحة الطباعة للأسئلة وحجم الحروف مناسبة والمسافات بين الأسطر مناسبة .
- مراعاة الفواصل والنقط وبدايات ونهايات عبارات الأسئلة
- اســـتخدام التـــرقيم الملائـــم والتسلسل لأسئلة الاختبار وتوضيح رموز الفقرات الجانبية (الهجائية) (أولا : ١-٢ - :أ- ب ـــجـــ)

- إعطـــاء مســـاحة كافية للتلميذ فى الاختبارات التى تتطلب الإجابة على ورقة الأسئلة .
- تحديد الزمن الملائم للاختبار مع كتابة علامة الاختبار الكلية .
- تميـــز الفقرات أو الكلمات عند وضع السؤال بكتابتها بنمط عريض أو مائل أو وضعها بين قوسين حتى يستطيع التلميذ تميزها بسهولة .

قضايا للمناقشة :-

- الفرق بين القياس والتقويم
- تعدد أغراض التقويم
- أدوات القياس والتقويم التربوى
- جدول المواصفات
- تصميم الاختبارات

تكليفات :-

- تخير وحدة دراسية من تخصصك ثم صمم جدول مواصفات
- صمم أداة قياس (اختبار – مقياس) فى مجال تخصصك فى إحدى مهارات التدريس

تعيين :-

- أعد ورقة بحثية فى استخدام البورتيفليو فى قياس تقدم المتعلمين .

الفصل الثالث عشر

دليل المعلم والمنهج الدراسى

- علاقة الكتاب المدرسى بدليل المعلم .
- فلسفة دليل المعلم .
- أهمية دليل المعلم
- عناصر أساسية فى دليل المعلم .
- مواصفات دليل المعلم .
- محتويات دليل المعلم .

يفترض فى نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادراً على .

- تحديد فلسفة دليل المعلم .
- تشرح علاقة دليل المعلم بالكتاب المدرسى .
- تحدد أهمية دليل المعلم .
- توضح العناصر الأساسية لدليل المعلم .
- تحديد مواصفات دليل المعلم .
- تشرح محتويات دليل المعلم .

يشـــمل المنهج الدراسي على الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية والمحتوى الـــذى يحقق الأهداف وأساليب وأدوات التدريس والتعليم ثم التقويم . ويتضمن المحـــتوى الدراســـي لأى مقرر دراسي الحد الأدنى للمادة الدراسية التى يجب أن يـــتعلمها التلاميذ وعلى المعلم أن يتناول هذا المحتوى فى خبرات ومواقف تعليمية جـــيدة وثـــرية بحيث يكون من شأنها مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف التى صممت للمنهج الدراسى .

ولكى يتمكن المعلم من القيام بأدواره التنفيذية يجب أن يمتلك العديد من المهارات التى تمكنه من القيام بالعملية التعليمية على الوجه الأكمل ، ولذلك نرى مخططى المناهج يضعون فى اعتبارهم إعداد مواد تعليمية تساعد المعلم فى عمليات تنفيذ المنهج وهو ما يطلق عليه دليل المعلم .

وتـــتعدد الأسمـــاء التى تطلق على دليل المعلم مثل كتاب المعلم ، مرشد المعلم . إلا أن الهدف الرئيسى هو مساعدة المعلم على تنفيذ المنهج بصورة سليمة وفق ما خطط له من قبل المصممين .

- **علاقة الكتاب المدرسى بدليل المعلم.**

العلاقـــة بين الكتاب المدرسى ودليل المعلم تعد علاقة تكاملية فكل منها يساعد فى توضيح الآخر ويكمله فالكتاب يقدم المعلومات الأساسية التى يجب أن يتعامل معها التلميذ والدليل يوضح إجراءات تعليم وتعلم وقياس تلك المعلومات والخبرات . كما أن الكتاب يعد الحد الأدنى من المعلومات اللازمة لكل من المعلم والتلمـــيذ إلا أن الكتاب المدرسى حين يتم تصميمه فهو يخطط ويصمم فى ضوء مجمـــوعة من الأهداف المحدودة التى قد نفدت عن المعلم مما يجعله يدرس الكتاب

كما يراه هو لا كما خطط له ومن هنا وجب أن يقف المعلم على أهداف الكتاب وأغراضـــه وفعالياته حتى تتحقق الأهداف بصورة سليمة ومرغوبة ومن هنا يأتى دور(دليل المعلم) الذى يثرى المواقف التعليمية ويثرى دور المعلم بصورة سليمة.

ويـستطلب الأسـلوب العلمي فى تصميم وبناء المناهج والمواد الدراسية إعـداد مجمـوعة وثائـق سليمة تساعد العاملين بالتعليم على التحكم فى جودة المناهج والمواد التعليمية

وفى ضـوء ذلـك يأتـى دلـيل المعلـم متضمنا مجموعة من الفعاليات والتوجـيهات والإرشـادات الـتى تساعد المعلم فى صياغة الأهداف وتخطيط الـدروس واسـتخدام إستراتيجيات التعليم وتوفير الأدوات والوسائل التعليمية وتصمم أدوات القياس والتقويم .

▪ الفلسفة التربوية لدليل المعلم.

ينبـثق دلـيل المعلـم من فلسفة أو فكر تربوى يستند لعديد من المحاور الأساسية بعضها يرجع إلى مفهوم طبيعة التدريس ومفهوم طبيعة المتعلم ومكونات كل منهم وعلاقة ذلك بنظريات التدريس والتعليم .

وأيضـاً ظـروف المجـتمع وأفكـاره وقيمة وعاداته وتقاليده ومستواه الحضارى وفلسفته ونظرته ورسالته .

كمـا يتأثـر دليل المعلم بما يقع فى المدرسة من أحداث وتغيرات وأدوار مهنية وتربوية وغير ذلك .

▪ أهمية دليل المعلم.

يعد دليل المعلم مفيداً للمعلم لأن أى اتجاه جديد فى التربية والتعليم يظل حـبراً على ورق أن لم ينتقل إلى فكر ووجدان وسلوك المعلم ، والسبيل إلى ذلك

هو أن تقدم الفكر الجديد إلى المعلم في جانبيه النظري والتطبيقي من خلال دليل يسترشد به المعلم ونقول يسترشد هنا بمعنى أن هذا الدليل لا يعد حجراً أو قيداً على فكر المعلم ولكننا نعتبره بداية ومثيراً لتفكير المعلم وإبداعه في هذا المجال .

لذلك فإن أهمية هذا الدليل للمعلم ترجع إلى :

١ . يقدم الدليل إطاراً نظرياً شاملاً للمعلم يدرك من خلاله طبيعة المادة الدراسية وإجراءات تعليمها ومصادر تعلمها من خلال إجراءات محددة وخطوات متتابعة ومتسلسلة .

٢ . يقدم دليل المعلم الإمكانات الأساسية التي يحتاجها المعلم لكي يقوم بالتدريس الواعي والناجح لمادة تخصصه ويمكنه من مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف .

٣ . يقدم الدليل مجموعة من الضوابط والمحددات التي يجب أن تؤكد مسارات تفكير تلاميذه نحو أهداف المادة الدراسية .

٤ . يحدد دليل المعلم نوعية المهارات الأساسية اللازمة التي يجب أن يتمكن منها التلميذ أثناء دراسته للمواد الدراسية ليكون قادراً على تحقيق أهدافه .

٥ . يؤكد دليل المعلم أن المادة الدراسية ليست إلا وسيلة تساعد في تحقيق غايات المنهج وتوجهاته فهي وسيلة لبناء العقل والوجدان – وتنمية القدرة على التفكير .

٦ . يقدم دليل المعلم نماذج لدروس يمكن من خلالها تحقيق أهداف المواد والمقررات الدراسية وتنمية قدرات التلاميذ الفكرية والحسية والوجدانية

وتستهدف تلـك النماذج أن يقوم المعلم بتخطيط دروس أخرى على نفس النسق أو مخالفة . بحيث تعبر عن قدرته على التفكير .

■ العناصر الأساسية فى دليل المعلم

أولاً : تعريف بالمادة الدراسية :-

وهى مقدمة مختصرة عن طبيعة المادة الدراسية متضمنة فلسفتها وأهدافها العامـة وأهميـتها للمتعلم التى تصمم من اجله كما تتضمن تلك المقدمة تعريفاً بفروع المادة ومجالاتها مع تحديد ما يتناوله التدريس منها .

ثانياً : المستوى الدراسى :-

فى هـذا الجـزء مـن الدليل يتعين على مصمم المقرر الدراسى أن يحدد المـرحلة والصـف الدراسى الذى يصمم له المقرر مع إعطاء فكرة عن مستوى المـتعلم وقدراتـه وخصائص المرحلة النهائية التى يمر بها وما سبق له دراسته فى صفوف سابقة حتى يمكن معرفة التتابع والنمو فى مستوى المقرر الدراسى .

ثالثاً :الأهداف العامة للمادة الدراسية :

من الموارد الهامة عند بناء الدليل تحديد الأهداف العامة للمادة الدراسية للصف الدراسى الذى من اجله يوضح الدليل ويتطلب ذلك مراجعة عامة للمادة الدراسية للوقوف على أبعادها والتعرف على احدث ما توصل إليه العلم فى إطار هـذه المادة ويراعى عند تحديد الأهداف المرغوبة أن تكون مصاغة بطريقة سليمة وإجرائية . وان تهتم بمستويات التفكير العليا وقدرات التلميذ الإبداعية .

رابعاً : توصيف المقرر :

يتضمن هذا الجزء فى دليل المعلم وصفاً مختصراً لمحتوى المقرر بصورة عامة مـع الإشـارة إلى الوحدات الدراسية الزمنية المحددة لها . وطبيعة الدراسة فيه (نظرية – تطبيقية – جماعية – فردية .... إلخ) .

خامساً : تحديد الوحدات :

وفى هـــذا الجزء من الدليل يتعين تحديد عناوين الوحدات مع مراعاة أن تكون :

- مرتبطة بالأهداف .
- جذابة ومشوقة للمتعلم .
- منظمة فى تتابع منطقى وسيكولوجى .

سادساً : تخطيط الوحدات :

فى هذا الجزء من الدليل يتضمن تحديد ما يلى :

١. عنوان الوحدة :

ويكـــون مشـــوقاً جذاباً يعكس ما بداخل الوحدة من أفكار بشكل يدفع التلمـــيذ نحـــو البحث وحب المعرفة فيما وراء هذا العنوان ... فقد يثير تساؤلاً يحتاج لإجابة أو يعرض فكرة جديدة أو يدعو إلى أداء عمل يتناسب واهتمامات التلميذ .

٢. مقدمة للوحدة وتتضمن ما يلى :

أ- أهمـــية الوحدة ويوضح دليل المعلم أهمية هذه الوحدة بالنسبة لتلميذ الصف الدراسى والمرحلة التى يصمم لها .

ب- محـــتوى الـــوحدة فى صورة عرض متتابع ومتسلسل ومنظم بصورة تشمل وصـــفاً موجزاً لمحتوى الوحدة وعدد دروسها وموضوع كل درس والزمن الذى يحتاجه التلميذ لدراسة تلك الوحدة والتى توضح بنيتها المعرفية .

جـــ- الأهداف العامة ومدى ارتباطها بالخبرات التى تتضمنها الوحدة : أى مدى ما تحققه هذه الوحدة من الأهداف العامة للمقرر .

٣. **الأهداف الإجرائية للوحدة وتصنف إلى :**

- أهداف معرفية .
- أهداف مهارية .
- أهداف وجدانية .

٤. **المدركات والمفاهيم والتعميمات الأساسية :**

تحدد المدركات وأهم المفاهيم المتضمنة والتعميمات الأساسية التى يتضمنها محتوى الوحدة والتى توضح بنيتها المعرفية.

٥. **الأنشطة التعليمية :**

وتهتم بنمو التلميذ كفرد أى أنها تعكس ما تم وضعه من أهداف ولا تقتصر الأنشطة على إمداد التلميذ بالمعلومات والحقائق الواردة فى الدرس بل تتنوع كما يلى :

أ- أنشطة تمهيدية تهدف إلى إثارة دافعيه المتعلم ورغبته فى تعلم موضوع الدرس وتحثه على التفكير والمشاركة الإيجابية .

ب- أنشطة تنموية تهتم بمساعدة المتعلم على النمو فى إطار موضوع الوحدة وأهدافها .

جـ- أنشطة فردية وأخرى جماعية لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

د- أنشطة تقييمية تهدف إلى التعرف على المتعلم الدال على مدى ما تحقق من أهداف .

٦. **مصادر التعلم :**

يراعى أن يهتم دليل المعلم بتحديد المصادر التي من الممكن أن يستعين بها المعلم لتناول وحدات المقرر وتعليمها ومن هذه المصادر :

- خبرات التلاميذ .
- الكتاب المدرسى .

- مصادر إضافية (رحلات – متاحف – ندوات .... إلخ) .
- وسائل تعليمية متنوعة (خرائط – أفلام – نماذج – تسجيلات ...... إلخ) .

٧. **أنشطة إضافية للمقرر :**

يعد هذا الجزء من الأجزاء الهامة فى دليل المعلم والتى يرجى أن تكون محل اهتمام من مصمم الدليل وفيه يقترح أنشطة إضافية للتلميذ تكون أكثر تقدماً حتى لا ينتهى بنهاية المقرر وحتى يستمر المتعلم فى البحث والتفكير .

٨. **أنشطة تقييمية للمقرر :**

وهنا يمكن لمصمم دليل المعلم تحديد أساليب التقييم التى تتناسب مع المقرر والتى يجب أن يستخدمها المعلم والتى تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ وتشمل :

- أنشطة يقدمها المعلم للفائقين .
- أنشطة يقدمها المعلم للمتوسطين .
- أنشطة يقدمها المعلم لبطئ التعلم .

ويعتبر دليل المعلم بمثابة الخطة التى يسير عليها المعلم فى تدريسه للمقرر الدراسى بوضوح وتكامل ويؤدى دليل المعلم دوراً فعالاً فى توضيح مراحل وخطوات تدرس الموضوعات الدراسية مما يوفر للمعلم إطار عاماً ومفصلاً فى نفس الوقت للتعامل مع المقرر الدراسى .

- **مواصفات دليل المعلم.**

١) أن يعكس الدليل إطارا محدداً يتبناه المعلمون فى تدريسهم ويتحقق أهداف المقررات الدراسية .

٢) أن تكـــون الأفكار المتضمنة فى دليل المعلم واضحة وجلية من خلال مراعاة ما يلى :

- عرض الأفكار فى تتابع منطقى .
- تقديم المادة التعليمية الملائمة .
- تقديم الأمثلة والتشبيهات التى توضح الأفكار وتدعمها .
- التسلسل المنطقى للأفكار وإجراءات الدرس .
- الإيجاز بحيث يكون الدليل مختصراً .
- البساطة بحيث يتضمن الدليل ببساطة المفهوم واللغة

٣) تقديم البدائل التى تقابل حاجات المتعلمين والمعلمين وتوفر فرصاً متنوعة .

٤) الوعـــى بالمتطلبات التربوية والمبادئ التربوية فى طرق وأساليب التدريس التى يتناولها الدليل وارتباطها بالنظريات العلمية والتربوية والسيكولوجية .

- **محتويات دليل المعلم .**

١) مقدمة الدليل :

ويعـــرض فـــيها أساس الفلسفة التى يقوم عليها المنهج الدراسى بشكل مختصر حتى يلم المعلم بالفكر التربوى وراء المنهج مع مراعاة أن يوضح ذلك .

- دور التلميذ فى العملية التعليمية .
- توجيهات المجتمع ومتطلباته الاجتماعية .
- أهداف الدليل .
- أبواب ومكونات الدليل والتى توضح الصورة له .
- وظيفة دليل المعلم فى تدريس المنهج .
- توضيح العلاقة بين محتوى المنهج ودليل المعلم
- تعريف بالمادة الدراسية .

- التطورات الحديثة فى مجال المناهج والتدريس .

٢) **أهداف المنهج :**

ينبغى أن يتضمن هذا البند العنصر التالية :

- مصادر اشتقاق أهداف المنهج .
- مستويات الأهداف (الغايات **Aims** المرامى **Goals** الأهداف التعليمية **Objectives** وعلاقة هذه المستويات بعضها البعض)
- الأهداف العامة للمادة الدراسية .
- مجالات الأهداف (معرفى – نفسحركى – وجدانى)
- علاقة الأهداف بالأنشطة التعليمية المختلفة .
- الصياغة الإجرائية للأهداف وعلاقتها بعمليات التقييم .

وتساعد الأهداف المحددة للمنهج فى تحديد نواتج التعلم التى يجب بلوغها لدى التلاميذ ، وبذلك يستطيع المعلم أن يرى كل هدف من أهداف المنهج فى صورته الكلية والتفصيلية ، حتى يتعرف على جوانب التعلم التى يجب عليه أن يوفرها فى المواقف التعليمية اليومية.

٣) **المحتوى (محتوى المقرر الدراسى)**

ويتضمن هذا البند وصفاً للمقرر يحتوى على العناصر التالية :

- المدركات والمفاهيم والتعليمات الأساسية المرتبطة بمحتوى المنهج
- توضيح موجز عن كيفية عمل مصفوفة المدى والتتابع
- معايير اختيار المحتوى (مادة علمية وخبرات تعليمية)
- معايير تنظيم المحتوى (مادة علمية وخبرات تعليمية)
- حسب طبيعة المادة الدراسية .

ويــتم عرض تلك الجوانب مع بيان علاقتها بأهداف المنهج والأهداف النوعية ، ويتم ذلك بشكل تفصيلى فى جداول يتبين منها المعلم العلاقات الطولية والعرضــية بين الأهداف والمحتوى ويفضل معالجة المحتوى بالأسلوب التحليلى ، بحــيث يــتم بيان ما تحتويه كل وحدة من وحدات المحتوى أو كل موضوع من المفاهــيم الــتى يجب تعليمها أو تنميتها ، وعلاقتها بالمفاهيم الأساسية وبالمفاهيم الفرعية ، وكذلك بالحقائق والمعارف المرتبطة بكل مفهوم من تلك المفاهيم .

٤) **التطبيق داخل حجرة الدراسة :**

يتضمن هذا البند العناصر التالية :

- بيئة التعليم المناسبة
- استراتيجيات التدريس
- الأنشــطة التعليمــية التى تصمم بهدف إشباع حاجات التلاميذ وتحقق الأهداف المنشودة
- الأنشطة الإضافية لمراعاة الفروق الفردية

٥) **مداخل تدريس المواد الدراسية**

تتضــح الأهــداف من استخدام العديد من مداخل التدريس فى تيسير الفهــم وتبسط المادة الدراسية ويتناول دليل المعلم قراءات متنوعة حول مختلف الأســاليب والمــداخل والإستراتيجيات التدريسية التى تمكن المعلم من التدريس الفعــال كما يقدم الدليل بعض نماذج وأمثلة تفصيلية بحيث يلتمس المعلم بصورة واضــحة طبيعــية المطلــوب من تفاعله مع تلاميذه وتتعدد الأساليب والمدخل التدريسية التى تمكن أن يتضمنها دليل المعلم فهناك

- المدخل الدراسى
- المدخل البيئى

- المدخل الزمنى
- المدخل المنطقى
- مدخل النظم
- مدخل الأحداث الجارية
- مدخل التقنيات التعليمية

وبالتالى فإن دليل المعلم بكل ما يقدمه من تلك المدخل وتطبيقاتها يساعد المعلم فى استخدامها ويمكنه من التخطيط والتنفيذ فى مجال تخصصه ويمكن للمعلم الماهـــر تطويـــر مـــا يتضمنه الدليل من خلال ابتكار نماذج تطبيقية اكثر ارتباطا بالواقع والقلب على الصعوبات التى تواجه عملية التعليم والتعلم .

٦) **الوسائل والتقنيات التعليمية :**

ويراعـــى فـــيها أن يهتم الدليل بتحديد الوسائل والتطبيقات التى من الممكن الاستعانة بها فى تدريس المقرر بحيث لا تستخدم الوسائل التعليمية حسب الصـــدفة بـــل يـــتم التخطيط لها واستخدامها بصورة علمية سليمة يراعى فيها طبـــيعة المـــادة الدراســـية والموضوع الدراسي ومستوى واستعدادات وقدرات التلامـــيذ ومن ثم فان عرض الوسائل والتقنيات فى دليل المعلم يعد عرضا وظيفيا يـــدرس مـــن خلاله المعلم طبيعة الوسيلة وإمكانياتها وأساليب الاستفادة منها وعلاقتها بالمقرر الدراسى والأهداف وتضمين دليل المعلم نماذج تطبيقية للوسائل التعليمـــية فى تـــدريس المقرر بما يساعد على تحقيق اعلى استفادة منها . وزيادة إثارة التلاميذ ورفع معدلات دوافعهم إلا أن دليل المعلم لا يتضمن كل الوسائل

التعليمية فقد يكون هناك وسائل أخرى افضل وهذا يتوقف على قدرة المعلم وإمكاناته فما يشمله الدليل ليس اكثر من نماذج يهتدى بها فى عملية التدريس .

٧) الأنشطة التعليمية / التعليمية :

وهي أنشطة مخططة يقدم الدليل نماذج لها يقتدى المعلم بها فى تدريسه ومن هذه الأنشطة (التمهيديه – التطويرية – التقويم – الاثرائية – العلاجية) انظر الفصل الخاص بتخطيط الأنشطه المنهجية .

ويراعى دليل المعلم فى تقديم الأنشطة التعليمية / التعليمية أن تكون وظيفيه ومخططة بدقة وموجهه للتلاميذ وان تكون تعاونيه ويتطلب ذلك وعى المعلم بقيمة النشاط المدرسي وأهميته فى المساعدة على تحقيق الأهداف ودليل المعلم بكل ما يشمله من أنشطة يقصد بها أن يرى ويقوم المعلم معنى النشاط وجوانبه وكيفية تخطيطية وتنفيذية ويقوم المعلم بالفعل بتنفيذ تلك الأنشطة مع تلاميذه أو تخطيط أنشطة أخرى يرى أنها أساسيه .ومهمة و ممكنه بالنسبة للتلاميذ ومن تلك الأنشطة ما هو متاح أمام المعلم ومنها ما يمكن أن يقوم بالتخطيط له وتناوله حسب طبيعة المقرر والموقف التعليمى والمتغيرات التربوية .

٨) الاتجاهات الحديثة والمعاصرة :

يقدم دليل المعلم التطورات الحديثة الجارية فى ميدان المنهج والتدريس والتى يجب أن يتعرفها المعلم وذلك فى صورة عرض مختصر للاتجاهات الحديثة ونتائج البحوث التربوية والسيكولوجية والتى توفر للمعلم معلومات تساعده على تنفيذ المنهج بصورة سليمة .

وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل الخبراء والمتخصصين فى تصميم أدله المعلمين إلا أن العديد من المعلمين يعزفون عنها تحت دعوة أنها لا تقدم جديد

وهـــذا قصور من المعلمين إذا أن وظيفة الدليل هو تقديم خبرة عملية للمعلومات النظـــرية الـــتى يعرفها المعلم ولكنه لا يستطيع تطبيقها فهو يعرف كيف يخطط للـــدرس ولكـــنه لا يستطيع أن يضع خطه سليمة ويعرف طريقة حل المشكلات ولكـــنه لا يســـتطيع أن يصمم سيناريو لاستخدامها ويعرف المدخل الدراسى ولكـــنه لا يمكـــنة تنفـــيذه خلال التدريس ودليل المعلم هنا يقدم فرصة للمعلم لتطبيقات ومواقف عملية يتم من خلالها تنفيذ تلك الأفكار

٩) **التقويم :**

يتضمن دليل المعلم فى هذا البند العناصر التالية :

- أدوات التقيـــيم المخـــتلفة وأســـاليبه (مثل أنواع الاختبارات المختلفة والاستبيانات ، وبطاقات الملاحظة ، .... الاختبارات محكيه المرجع التى تســـتخدم فى تقيـــيم عملـــيات التعلـــيم الفردى ، وأدوات تعلم ذاتى يستخدمها التلاميذ) .
- كيفيه تقييم جوانب النمو المختلفة للتلاميذ باستخدام أدوات متنوعة .
- كيفية تقييم المنهج فى ضوء صدق محتواه وتتابعه المنطقى ووفائه بحاجات التلاميذ وتأثيره فى تعلم المناهج الأخرى

ويعتبر التقويم من أهم العمليات التى يهتم بها من يقوم بالتدريس والتقويم عنصر أساسى من عناصر المنهج الدراسى والتقويم ليس غاية فى حد ذاته وإنما هو وسيلة هدفها تشخيصى جوانب الضعف والقوة فى الأداء التعليمى وتحديد المعايير والمستويات التربوية الأساسية التى يتم فى ضوئها الحكم على نجاح التعليم ولذلك

فــان اســتخدامها مع أمثلة تقييم جدول المواصفات أى إعداد الأدوات بصورة علمية سليمة (انظر الفصل الخاص بالتقويم)

ويــؤكد دليل المعلم على أن الأسئلة ليست هى الأسلوب الوحيد أو الأمثل الذى يمكن من خلاله الحكم على مستويات التلاميذ أو مدى تقدمهم نحو بلــوغ الأهداف وتساعد عملية التقويم فى إمداد المعلم بالبيانات والمعلومات التى تــساعده فى تكــوين صورة كلية وحقيقية عن كل تلميذ وبالتالى يستطيع تحديد إيجابــيات الأداء وسلبياته وجوانب القصور وعلاجه والمقومات وكيفية التغلب عليها .

الفصل الرابع عشر .

تقنيات تعلم المنهج الدراسي

- مميزات الوسائل التعليمية .
- ماهية الوسائل التعليمية .
- تصنيفات الوسائل التعليمية .
- العلاقة بين الأهداف والوسيلة .
- مواصفات الوسيلة الناجحة.
- التخطيط لاستخدام الوسيلة التعليمية.
- التعليم الذكي والمنهج الدراسي.
- الحاسب الآلي ف كوسيلة تعليمية .
- الحاسب الآلي كادة للتعليم
- الوسائط المتعددة
- خطوات برمجة الدروس التعليمية آليا
- الإنترنت كاستراتيجية تعليمية للمنهج الدراسى
- الشبكة العنكبوتية .
- التدريس الذكي ودور جديد للمعلم .

يفترض فى نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :-

- توضيح دورا الوسائل فى تعليم المنهج الدراسى
- نشرح تصنيفات الوسائل التعليمية .
- نوضح خطوات استخدام الوسيلة .
- توضح خطوات استخدام الوسيلة .
- نوضح إجراءات استخدام الحاسب الآلي فى تعليم المنهج .
- توضح تطبيقات الشبكة المعلوماتية فى تعليم المنهج الدراسي .

اختــلف مفهــوم الوســائل التعليمية من فترة زمنية إلى أخرى وبصورة متسارعة ومتوافقة مع التطور المنهجي والتكنولوجي .

وإذا كــان المنهج الدراسي يتكون من مجموعة خبرات تربوية تقدم من خلال مواقف تعليمية محددة فهو لا يقتصر على مجرد المعلومات والمعارف ولكنه يشــمل المهارات والاتجاهات والقيم . ويمكن للخبرة المنهجية أن تقدم كخبرة مباشرة وبعضها كخبرة غير مباشرة ويتطلب ذلك خبرات بديلة في صورة رسوم وأشكال وصور وأفلام سمعيه بصرية وأجهزة وأدوات ونماذج وعينات وتمثيليات ومعارض ومتاحف ....الخ

وتساهم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية من خلال المنهج الدراسي في تحقيق العديدة من الأغراض التربوية مثل :-

- تكوين المفاهيم العلمية بصورة جليه وواضحة فالوسيلة التعليمية تساعد على التجريد الذى تقدم به المفاهيم وذلك من خلال توضيح خصائصها وأمثلتها من خلال الصورة والرسوم والأشكال ....الخ.
- زيــادة قدرة التلاميذ على الفهم من خلال ما تقدمه الوسيلة من أفكار وأشــياء تســاعد علــى إدراك العلاقــة بين الأسباب والنتائج وتفسير الظاهرات وتعرف مكوناتها وأبعادها بصورة متحكم فيها .
- اكتســاب المهــارات الحياتيــة فالوسائل تقدم للتلاميذ خبرات مناسبة وملائمــة تمكنهم من التركيز والتقليد والممارسة والتجريب واكتساب المهــارات بصــورة متفقه وتقدمه التحصيلي مما ييسر له عملية التعلم والاحتفاظ بالخبرات المكتسبة لفترة قصيرة .

- استخدام الأساليب العلمية فى التفكير فاستخدم الوسيلة التعليمية يمكن أن يعرض أمام التلميذ خطوات التفكير العلمى ويساعد على الاستفادة من ذلك فى حياته اليومية .
- تكوين الاتجاهات والقيم من خلال ممارسات التلاميذ التعليمية كالمحافظة على النظام واحترام آراء الآخر ومساعدة الزملاء والتعاون الإيجابى .
- تنمية التفكير المنهجى من خلال ما يقدمه من خلال الوسيلة التعليمية من أفكار وأساليب التعامل منها من خلال عمليات التفكير كالملاحظة والتفسير والتنبؤ والتحليل ....الخ

- **مميزات الوسائل التعليمية بالنسبة للمنهج الدراسى :**

١- **التشويق والجاذبية** من خلال ما تقدمه الوسيلة من مؤثرات سمعية أو بصرية أو أدائية مما يثير التلميذ ويشوقه .

٢-**إحياء المعنى** من خلال الأمثلة والتشبيهات والتطبيقات وذلك عندما يعجز التلميذ عن إدراكها مثل الشجاعة النصر- التغير- المواد- الثروات .

٣- **توسيع الخبرة** من خلال ما نتيجة الوسائل للتلميذ من موضوعات متنوعة ومتوازنة ومتتابعة فى مجالات متنوعة(المقررات الدراسية)

٤- **المساعدة على الفهم** وإدراك المعانى والأفكار بصورة حسية وعملية قائمة على المتابعة الجيدة والفهم الواعى . لأبعاد الخبرة بمستوياتها.

٥- **تعلم المهارات** من خلال تدريب التلاميذ على استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية وكيفية حفظها والمحافظة عليها .

٦- **تنمية القيم** والاتجاهات السليمة من خلال إدراك التلاميذ لجوانب الإعجاز وللجهد الإنسانى فى شتى المجالات .

٧- **تنمية الذوق الجمالي** والأدبي واكتساب مهارات التعامل مع الآخرين ونمو الحساسية الاجتماعية .

٨- **مراعاة الفروق الفردية** فالمعلم النابه الذى يستخدمها ، أى الوسائل التعليمية يستطيع التعامل مع الفروق الفرية لدى التلاميذ وتبسيط المعلومات من خلال أساليب العرض المختلفة .

٩- **استعادة الماضي** والتغلب على البعد الزمني من خلال ما توفره الوسيلة من مواقف تحاكي الماضي من حيث الشكل والموضوع ومثال ذلك (القريه الفرعونية بالجيزة)

١٠- **التغلب على البعد المكاني** من خلال تقريب البعد وما لا يستطيع التلميذ الوصول إليه كقيعان البحار أو مجرات الفضاء الخارجي.

١١- **تسريع البطيء وإبطاء السريع** من خلال التحكم فى سرعة العرض وبالتالى ما يحدث خلالا شهور يمكن أن يلحظ التلميذ خلالا دقائق أو ساعات وما يحدث خلالا نواة يراه خلال ساعة .

١٢- **تكبير وتصغير الأشياء** من خلال النماذج واستخدام الأجهزة العلمية الميكروسكوب وأساليب التشريح .

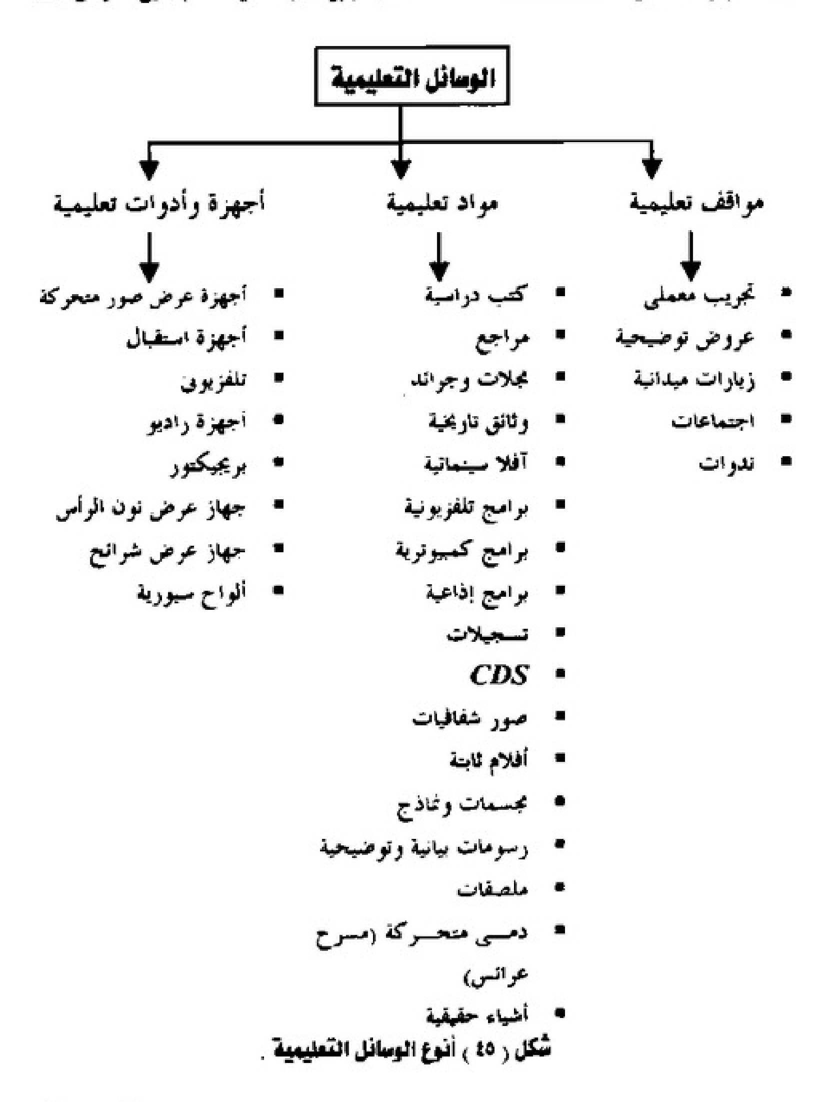
١٣- **معالجة اللفظية** وتكوين المفاهيم وعقد المقارنات بين الظاهرات المختلفة .

▪ ماهية الوسائل التعليمية:

تعدد مفاهيم الوسائل التعليمية حيث مفهوم الوسائل التعليمية من فتره زمنية إلى فتره أخرى . حيث ارتبط مفهوم الوسيلة التعليمية بالحواس حيث ظهرت الوسائل ارتبط مفهوم الوسيلة التعليمية بالحواس حيث ظهرت الوسائل البصرية وبعضها اهتم بالسمع و أطلق عليه **الوسائل السمعية** من هذا النوع

الوسائل السمعية / البصرية ، ثم أطلق مفهوم **وسائل الإيضاح** المعينة على التدريس ثم ظهر **مفهوم الوسائط التعليمية كوسائط للاتصال** باعتبارها قنوات اتصال تساعد في نقل الرسالة (المحتوى) إلى التلميذ ثم ظهر مفهوم **تكنولوجيا لتعليم** كرد فعل للثورة التكنولوجية ومر دورها في عملية التعليم والتعلم .

- الوسائل التعليمية كمفهوم تقليدى يقصد بها المواد والأدوات والأجهزة أو قنوات الاتصال التي تنقل أو تنتقل بواسطتها المعرفة للدراسية .
- أما الوسائل التعليمية كمفهوم حديث فيقصد بها نقل المعرفة تخطيطا وتطبيقا وتقويما لمواقف تعليمية صالحة وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية و ذلك باستخدام أفضل الطرق لتعديل بيئة المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر المتداخلة والمتشابكة والمترابطة بل المتكاملة للنظام التعليمي
- الوسيلة التعليمية / التعلمية ويقصد بها مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم لنقل محتوى معرفي أو الوصول إليه . داخل الفصل الدراسي ، الخارجة بهدف تحسين عملية التعلم والتعليم .
- الوسيلة التعليمية/ التعلمي يقصد بها أية وسيلة بشرية أو غير بشرية ، تعمل على نقل رسالة ما من مصدر التعلم إلى المتعلم ، ويسهم باستخدامها بشكل وظيفي في تحقيق أهداف التعلم .
- تكنولوجيا التعليم / التعلم منظومة متكاملة تتكون من العناصر (الإنسان- الآلة- الآراء – والأفكار – أساليب العمل – الإدارة) بحيث تعمل داخل إطار واحد لرفع كفاءة العملية التعليمية.
- تكنولوجيا التعليم / التعلم نفي الوسائل والأجهزة التي يعتمد عليها المعلم أثناء قيامة بالعملية التربوية على نحو مناسب وفعال "



شكل (٤٥) أنوع الوسائل التعليمية .

جدول (١٧) مقارنه بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم

الوسائل التعليمية	تكنولوجيا التعليم
▪ تهتم بمجموعة من الأدوات والتجهيزات والآلات والمعدات	تهتم بجوهر العملية التعليمية / التعليمية حيث تهتم بطريقة ومنهج التنظيم والتحليل .
▪ تعتبر جزء لا يتجزأ من استراتيجيات التدريس أو عملية التعلم .	تعتمد على التخطيط والبرمجة التي تزيد من كفاءة المنظومة التعليمية ، وتؤدى إلى استقلال الموارد البشرية والمادية الاستغلال الأمثل ، ومن ثم إعادة بناء المنظومة التعليمية .
▪ تعتبر عنصر من عناصر منظومة تعليمية شاملة متكاملة	طريقة تفكير وأسلوب لحل المشكلات التربوية بالأستعانة لحل المشكلات التربوية بالاستعانة بنتائج البحوث التربوية .

▪ تصنيفات الوسائل التعليمية.

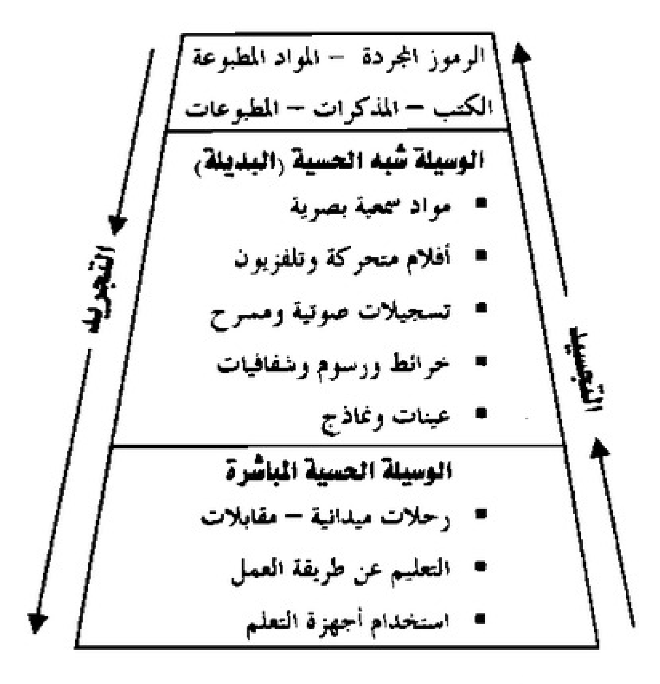
من اشهر التصنيفات التي استخدم في مجال الوسائل التعليمية تصنيف إدجارديل هرم الخبرة *Core of Experience* وفيه تقسيم للوسائل التعليمية إلى مجموعات ثلاث .

- الوسائل المحسوسة .
- الوسائل شبه المحسوسة
- الوسائل المجردة

٢ـ تصنيف أوسلن :ـ

وفيه يتم عرض الوسائل من خلال ثلاث أقسام هي :-

- وسائل حسية من البيئة (خبرات مباشرة)
- وسائل شبه حسية (خبرات بديلة)
- وسائل معنوية (رموز مجردة) شكل (٤٦)

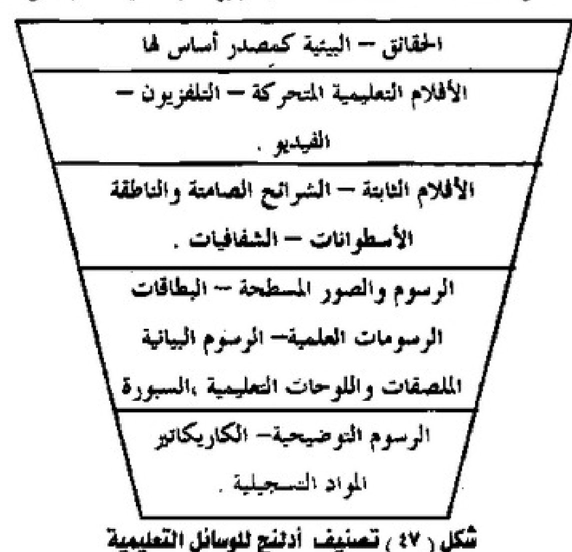


شكل (٤٦) تصنيفات أوسلن للوسائل التعليمية

٢ـ تصنيف أدلنج :

ويمثل هرم مقلوب مكون من خمسة أقسام هى : –

- خبرات البيئة الحسية .
- خبرات الأفلام والتلفزيون (البديلة)
- خبرات ثابتة وناطقة شفافيات .
- خبرات الرسوم والصور .
- خبرات الأشكال التوضيحية .



شكل (٤٧) تصنيف أدلنج للوسائل التعليمية

▪ العلاقة بين الوسيلة التعليمية والأهداف التدريسية

تتباين إمكانيات الوسيلة التعليمية ودورها فى تحقيق الأهداف من الناحية المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية .

جدول (١٨) العلاقة بين الوسيلة التعليمية والأهداف التدريسية

درجة التحقيق / الهدف	عالية	متوسطة	منخفضة
معرفية	▪ برامج تلفزيونية. ▪ أفلام متحركة ▪ عروض توضيحية ▪ كتب مبرمجة . ▪ حاسب آلى ▪ وسائط متعدد.	▪ صور ثابتة . ▪ كتب مصورة . ▪ شرح شفوى .	▪ شرائط كاسيت ▪ نماذج .

وجدانية	▪ برامج تلفزيونية ▪ أفلام متحركة . ▪ حاسب آلى . ▪ وسائط متعددة .	▪ شروح شفوية . ▪ شرائط كاسيت	▪ صور ثابتة . ▪ نماذج . ▪ كتب . ▪ قصص مصورة
مهارية	▪ خبرات واقعية . ▪ برامج تلفزيونية. ▪ أفلام متحركة . ▪ حاسب آلى ▪ وسائط متعددة	▪ نماذج غير ثابتة.	▪ كتب وقصص. ▪ أطفال مصورة. ▪ صور ثابتة .

▪ **مواصفات الوسيلة التعليمية الناجحة .**

أهـــم الصفات التى يجب أن تتوافر فى كل وسيلة تعليمية قبل استعمالها وهى :-

- أن تكون متكاملة مع المنهج الدراسي .
- أن تكون متوافقة مع أهداف الدرس .
- أن تتميز بالبساطة والشكل الجذاب .
- أن تكون مثيرة لحب الاستطلاع لدى التلميذ .
- أن تراعي خصائص التلاميذ المعرفية والمهارية .
- أن تكون مرتبطة بموضوع الدرس .
- أن ترغب المتعلم فى إجراء التجارب والاستمرار فى البحث .
- ألا يطغي الجانب الفنى على الهدف التربوى .
- أن تكون قليلة الكلفة .
- أن تكون سهلة الصيانة والحفظ .

▪ التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية من خلال المنهج الدراسى

هناك خطوات وشروط تساعد المعلم فى استخدام الوسيلة التعليمية بكفاءة عالية وبما يساهم فى تحقيق اعلى فائدة وإنتاجية فى تعلم تلاميذه .

أولا: الإعداد للوسيلة:

- وضـــع خطـــة لاستخدام الوسيلة ودراسة محتوياتها جيداً ووضع أسئلة مناسبة لها .
- دراسة العلاقة بين الوسيلة وخصائص التلاميذ الذين يتعلمون من خلالها.
- عرض فكرة الموضوع على التلاميذ وأيضاً الوسيلة المستخدمة ومحتوياتها مع إتاحة الفرصة للمناقشة حول الوسيلة حتى يعرف ما يدور فى أذهان التلاميذ .
- تهيـــئة المكـــان الملائـــم ومراعاة الظروف الفيزيقية والميكانيكية الخاصة بالتشغيل للأجهزة والوسائل .
- تجـــريب الوســـيلة قبل الاستخدام لتفادى مفاجآت التنفيذ مثل حدوث خلل أو عدم إدراك أسلوب التشغيل .

ثانيا : الاستفادة من الوسيلة :

يـــتوقف أســـلوب الاستفادة من الوسيلة على أسلوب المعلم مع تلاميذه فإتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة والتعبير وإبداء الرأى من العناصر التى تؤدى إلى نجـــاح المعلـــم .. وتؤثـــر خبرات المعلم السابقة وإلمامه بكل جديد فى مجال التدريس والتخصيص الأكاديمى فرصة فى إثراء تعلم التلاميذ بمعلومات جديدة لم يـــدركها التلاميذ من قبل مما يحفزهم نحو المادة وتعلمها ويجب على المعلم أن يتيح الفرصة لمشاركة التلاميذ فى استخدام الوسيلة ومتابعتها .

ثالثا: التقويم والمتابعة :

يتوقف هـذا على قدرة المعلم على توجيه الوسيلة نحو أبعاد و أهداف تقـويم التلاميـذ من الجوانب المعرفية النظرية والوجدانية والمهارية ، كما يمكن للمعلم أن يقيم الوسيلة كأداة تعليمية ومدى تحقيقها للأهداف المرغوبة وما أثارته مـن قدرات وإمكانات لدى التلاميذ . وعلى المعلم حتى تقوم الوسيلة التعليمية بدورها أن يدقق في النتائج التي حدثت من خلال استخدامها .

• التعليم الذكي و تعليم المنهج الدراسي .

ومنذ سنوات يبشر العلماء والمتخصصين بمولد نظام تعليمي جديد يطلق عليه " التعليم الذكي ***Smart Instruction*** " أكثر جدوى وفاعلية ، محوره المتعلم مـن خـلال التفاعل والمشاركة الفاعلة في التعلم ، وتؤدي فيه تقنيات الحاسـوب وتكنولوجـيا المعلـومات والاتصالات الممثلة في شبكات الإنترنت والشـبكة الدولـية للمعلـومات ويذكر المتخصصين في الميدان أن مفاهيم نظام التعلـيم الذكـي في مجالات التدريس والإدارة والتدريب قد أخذت التبلور من خلال الملامح التالية :

١. إنهـا نظـم تعليمـية تعتمد على التفاعل التعليمي من المتعلم من ناحية ومصادر التعلم من ناحية أخرى بما في ذلك الكتب والأدوات والمعلمين والوسائط التعليمية وهي بذلك تتغلب على سلبية المتعلم في نظم التعليم الحالية .
٢. أنهـا نظم تعليمية تعاونية تعتمد على التعليم والتعلم التعاوني من خلال استخدام الحاسب الآلي والوسائط المتعددة بالإضافة لاشتراك آخرين في عملية التواصل والمناقشة والحوار والنقد وتبادل الرأي حول كافة الآراء والقضايا .

٣. إنها تحقق بيئة تعليمية " فصل دراسي " من خلال الواقع الخائلى (*) أو ما يطلق عليه الواقع الافتراضي والذى يمكن المعلم وتلاميذه من التواصل والتفاعل الإيجابى لفظياً وإشارياً باستخدام إمكانات الحاسب وما يتضمنه من برامج ، كما تمكن المعلم من متابعة العملية التعليمية بالتوجيه والإرشاد ، وتوفر له أساليب للضبط والتحكم فى السلوك الخاص بالتلاميذ من خلال الاختبارات والتغذية الراجعة الفورية ، كما تمكن المعلم من استخدام أساليب لإعاقة السلوكيات غير المرغوبة من التلاميذ.

٤. التعلم الذاتى حيث يعتمد نظام " التعليم الذكى " على تعلم التلاميذ أنفسهم بأنفسهم ويتيح لهم مداخل مختلفة ومتنوعة حسب معدل خطوهم الذاتى ومستوياتهم التعليمية .

٥. الاعتماد على التعلم من اجل التمكن أو البراعة بدلا من مجرد الحفظ والاستيعاب غير المنتج مما يشجع التلميذ على التقدم نحو أهدافه بأسلوبه وقدراته ومعدلات تقدمه .

٦. إن هذا الأسلوب من التعليم الذكى يعتمد على إثارة التلميذ واستثارة دافعيته للتقدم من خلال عمليات البحث والتحرى والتجول داخل المصادر التعليمية المبرمجة كالكتاب الإليكترونى والوسائط المتعددة ودوائر المعارف التفاعلية والبريد الإليكترونى ومؤتمرات الفيديو .

٧. يوفر نظام التعليم الذكى مصادر أخرى للتعليم المتقن مثل برامج التواصل اللغوى السمعى والبصرى والكتابى وأسلوب إعداد الملفات وفتحها وإغلاقها وحفظها واستدعائها وإرسالها عبر البريد الإليكترونى من المعلم للتلاميذ ومن التلاميذ للمعلم .

٨. يتعامل نظام التعليم الذكى مع لتنوع فى خصائص المتعلمين من حيث استعداداتهم وقدراتهم واتجاهاتهم وميولهم وأساليب تعلمهم بما يسمح منهم باختيار ما يلائمهم .

(*) الواقع الخائلى *Virtual Reality* "هو كل ما يحاكى الواقع أو يناظره بدرجة يخيل أنه واقع وقد يتجاوز هذا ما هو واقعى "

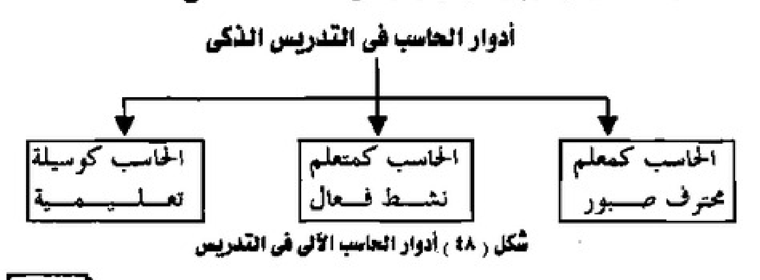
٩. يهتم نظام التعليم الذكي بدور المعلم كخبير فى طرق الوصول للمعلومات وكمصمم للبرامج التعليمية وكمرشد وموجه للتلاميذ نحو مواقع المعلومات وكحلال للمشكلات التى تواجه التلاميذ خلال تعلمهم

١٠. يتغلب نظام التعليم الذكي على مشكلة هامة ترتبط بالتغير المعلومات وعدم قدره المناهج الثابتة علي مسايرة التغير فى والتجديد فى المجال . ولذا فإن ما يستطيع التلميذ الوصول إليه من خلال المصادر الذكية للمعرفة بصورة فورية ومستمرة ومحاكاة الظاهرات (التى يتم دراستها) من خلال أسلوب الواقع الافتراضي .

▪ بيئة التعليم والتعلم فى نظام التعليم الذكى والمنهج الدراسى

- تتألف بيئة التعليم والتعلم الذكي من العديد من المكونات مثل التواصل المباشر والتواصل الكتابي والتفاعل من خلال إرسال الملفات والعرض الإليكتروني والوسائط المتعددة والعرض الحي للأفلام والصورة والرسوم المتحركة وغير ذلك والتغذية الراجعة الفورية من خلال الإجابات التصويبات الآتية على أسئلة المعلم أو التلاميذ .
- كما سيتم استخدام الوسائط المتعددة والإنترنت وشبكات المعلومات المحلية والعالمية من قبل المعلم والتلميذ .
- سيتغير دور المعلم من ناقل للمعرفة لموجه و محفز للتوصل للمعرفة وكمبرمج للبرامج التدريسية .
- التنويع فى موضوعات ومحتوى التعليم بما يتلاءم مع خصائص التلاميذ وأساليبهم المعرفية من خلال التتابع والتنظيم وأساليب العرض والتفاعل بين (المعلم - التلاميذ - الجهاز - المصادر التعليمية) .
- توفر إمكانية لإتقان المتعلم لمهامه التعليمية والتعلم عن طريق موضوعات ومحتوى التعليم بما يتلاءم مع خصائص التلاميذ وأساليب المعرفة من خلال التتابع والتنظيم وأساليب العرض والتفاعل بين (المعلم - التلاميذ - الجهاز - المصادر التعليمية) .

- يقدم التدريس باستخدام الحاسوب إمكانات لاستخدام المحاكاة عن طريق الواقـع (الافتراضى) وإمكانية إجراء التجارب المعملية والعروض العملية بصورة واقعية مع تجنب المخاطر والتكاليف العالية .
- توفير الوقت والجهد فى أداء العمليات التدريسية المعقدة مثل إجراء عمليات رياضية مطولة أو بحث عن معلومات أو تصميم رسوم وخرائط
- يربط بين مهارات التعلم كالتفكير وإدارة الوقت والحركة والإبداع
- يوفر إمكانيات للمعلم تساعد على :-
  - تصميم الرسوم والصور المناسبة للدروس
  - عرض المادة الدراسية بأكثر من أسلوب .
  - التقويم الدقيق للمتعلم .
  - توفير الوقت .
  - التعامل مع اكثر من حالة تعليمية مختلفة فى وقت واحد
  - تصميم الدروس والموضوعات الدراسية .
- تحسين نواتج عملية التدريس ورفع معدلات الإنجاز والإتقان .
- تحقيق الأهداف المرغوبة بكفاءة عالية .
- تقديم موضوعات الدراسة فى تتابعات و تسلسلات مناسبة لتعلم التلاميذ
- الإمكانـيات المتاحة فى الحاسـب للتحكم فى أجهزة التعليم مثل الصوت والطباعة والرسوم والعرض والواقعى ....الخ



شكل (٤٨) أدوار الحاسب الآلى فى التدريس

- **مزايا استخدام الحاسب الآلي.**

١. تنمية مهارات التلاميذ لتحقيق الأهداف التعليمية وإمكانية حل المشكلات التي تواجه المعلم داخل الفصل لزيادة عدد التلاميذ أو ضيق الوقت المتاح للتدريس

٢. المساعدة في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو بعض المواد الدراسية مثل الرياضيات واللغات والجغرافيا والعلوم مع إجراء تمثل الرياضيات واللغات والجغرافيا والعلوم مع إجراء مناقشات مثمرة بين المعلم وتلاميذه .

٣. عرض الموضوعات ذات المفاهيم المرئية أو المصورة .

٤. إتاحة بيئة تعليمية تفاعلية بالتحكم و التعرف على نتائج المدخلات في الحال بجانب التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ

٥. رفع متوسطات تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية .

٦. تقدم تعزيزاً فورياً وتغذية راجعة ***Feed back*** .

٧. تشجع التلاميذ وترغبهم في التعلم وتقلل من الملل والرقابة التي تشمل الفصل في وضعه العادي .

٨. والمحاكاة ، وانتقال أثر التعلم وتطبيقاته في الحياة العملية .

٩. تؤثر بيئة التعلم الذكي والفصول الذكية في اتجاهات المعلمين والتلاميذ نحو التعلم والمدرسة والمعرفة .

١٠. تهيئ فرصاً تقلل من التكلفة حيث يمكن أن يتعامل معها الآن التلاميذ كل بطريقة بينما هي نفس البرامج والأساليب

◆ **الحاسب الآلي كمادة دراسية :**

من أبرز استخدامات الحاسب الآلي هو تدريسه كمادة دراسية تتضمن التعريف بالمواد الصلبة ***HardWare*** أو المواد الناعمة ***SoftWare*** وكيفية تشغيل وبرمجة وإدارة الحاسب وتصنيف البيانات وإعداد الرسوم وحفظ الملفات واستخراج البيانات والمعلومات وتعديلها .

♦ الحاسب الآلي كأداة تعليمية :

يتميز الحاسب الآلي كأداة تعليمية بالعديد من الإمكانات التي تجعله اكثر فاعلية وفعالية في عملية التعليم والتعلم لما له من منهجيه تتجاوز الفروق لفردية وتوفر للمتعلم إيجابية تساعده علي التغلب علي مشكلاته ،وبالتالي فالحاسب الآلي اصبح وسطيا تعليميا جيدا إذا صممت برمجياته ودرب المعلمين علي استخدامه بطريقة سليمة ،وبالتالي زيادة تحصيل التلاميذ والتخفيف من أعباء المعلمين من خلال :

- التقليل من أعبائهم الروتينية
- إنشاء بيئة تعليمية ذكية تقوم علي التفاعل النشط والحيوي

هناك ثلاثة اتجاهات حول دور الحاسب الآلي كأداة للتعلم :

الأول :الحصول علي فرص عمل من خلال ما يقدمه الحاسب من مهارات ومعارف تلائم متطلبات سوق العمل

الثاني : المساهمة في تنمية التفكير .من خلال ما يوفره من فرص للتفاعل والتعلم الخلاق والتنوع في البرامج والمصادر

الثالث : زيادة تحصيل التلاميذ وتمكنهم من التعلم من خلال ما ينتجه من أساليب للتفاعل ووسائط متعددة وتغذية راجعة فورية ومناسبة

- **مبررات استخدام الحاسب الآلي في تعلم المناهج الدراسية:**

١. يعتبر أداة ملائمة لجميع التلاميذ الفائقين والمتوسطين وبطيء التعلم أو المعوق كل حسب معدل تقدمه وأسلوبه المعرفي .
٢. يهيئ بيئة تعليمية ذكية تتيح مناخا يساعد علي البحث والتحري والاكتشاف والابتكار من خلال بدائل ووسائل متعددة ومتنوعة .
٣. يثير التفكير وينمي عملياته ومهاراته
٤. يسمح بإمكانات لاستخدام الوسائل والوسائط التعليمية قد لا تحققها غير ذلك من الوسائل مثل :
   - الفصول الافتراضية
   - التواصل الإلكتروني

- العرض العلمي والواقع الخيالي
- عرض الأفلام ولقطات الفيديو الحية

٥. تقدم فرص التغذية الراجعة الفورية

- **مجالات استخدام الحاسب الآلى في عملية التدريس :**

◆ الحاسب الآلى كأداة تعليمية :

يركز استخدام الحاسب الآلى كأداة تعليمية علي إعطاء دورا كاملا للتعليم من خلال استخدام الحاسب ، ويقع الدور كاملا في هذا الأسلوب علي الحاسب بداية بالتخطيط للتدريس ثم قياس المتطلبات القبلية وتسكن التلاميذ حسب مستوياقم ثم متابعة تقدمهم حتي نهاية التعلم .

◆ الحاسب الآلى كوسيلة تعليمية :

يعد استخدام الحاسب الآلى كوسيلة تعليمية كدور السبورة وأجهزة العرض حيث يستطيع المعلم القيام بتخطيط الدروس وعرضها من خلال الحاسب من خلال برنامج (*power point*) مما يوفر الوقت والجهد ويثري العرض بالصورة والرسوم مما يشكل عامل تشويق وجاذبية للتلميذ ويهدف استخدام الحاسب الآلى كوسيلة تعليمية إلى :-

- تصميم خطط التدريس والتربية علي أسس معاصره من خلال الاستفادة من التقدم التكنولوجي .
- تصميم خطط المناهج والمقررات الدراسية علي أسس علمية من خلال التطبيقات العلمية للمعلومات .
- رفع مستوي عملية التعليم / التعلم من خلال زيادة سرعة التعلم وزيادة فاعلية طرق التدريس ، وتحقيق معايير عالية لعملية التعليم .
- استخدام التقنيات التكنولوجية في العملية التعليمية .

ويعد استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية كاملة يتم من خلالها عملية التعليم من الألف إلى الياء أما استخدام الحاسب الآلي كأداة في التعليم حيث يستخدم لفترات محددة في الدرس كأسلوب عرض أو وسيلة للحصول علي المعلومات ومن ابرز برامج الحاسبات المستخدمة في المناهج الدراسية وتعليمها

▪ برنامج	***Author were***
▪ برنامج	***Power point***
▪ برنامج	***sheets spread***
▪ برامج المالتيمديا	***multimedia***

شكل (٤٩) مجالات استخدام الحاسب الآلي في عملية التدريس

وهناك أنماط وأساليب لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعليم والتعلم يمكن تحديدها في :-

١. **استخدام الحاسب الآلي في التعليم والتعلم .**

ويكون الحاسب فيه عونا للمعلم ومساعدا له ومكملا لأدواره

٢. **استخدام الحاسب الآلي في إدارة عملية التعليم والتعلم .**

حيث يؤدي الحاسب دورا بديلا عن المعلم فهو يقوم بكل ما يفترض أن يقوم به المعلم في صورة خطوات متتابعة

٣. **استخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير .**

وذلك من خلال مساعدة التلاميذ علي تطوير أنماط جديدة من التفكير والتي تساعدهم على التعلم وفق عمليات التفكير المختلفة .

◆ **التعلم المعزز باستخدام الحاسب الآلي :**

يعد استخدام الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم ليس مجرد وسيلة تعليمية. إذ انه يمكن اعتباره عدة وسائل في وسيلة واحدة ، فبالإضافة لإمكان قيامه بوظائف عديدة تؤديها الوسائل الأخرى فهو يقوم بوظائف جديدة من خلال:

- توفير بيئة تعليمية تفاعلية
- يسمح للتلميذ بالتقدم وفق معدل تقدمه
- يقدم تغذية راجعة فورية
- يقدم تدريبات وتمارين
- يقدم شرح لبعض الدروس
- توجيه المتعلم
- تقويم مستوي أداء المتعلم
- تقديم إجراءات تشخيصية وعلاجية
- محاكاة بعض الخبرات وتقديمها في صورة العاب .

ويعد التعلم المعزز باستخدام الحاسب الآلي مفيدا في جعل عملية التعليم / التعلم اكثر فعالية حيث يجعل التلميذ إيجابيا دائم النشاط ، كما يوفر فرصة لعرض المادة التعليمية في صورة تتابع منظم ومتسلسل تسمح بالمتابعة والتقدم في التعلم بكفاءة عالية . وبالتالي فالحاسب الآلي يكون اكثر تكيفا مع متطلبات التعلم الخاصة بالتلميذ .

ودور المعلـــم هناك هو تجهيز وتهيئة بيئة التعليم والتعلم المناسبة والتأكد من أن كـــل مـــتعلم لديه المهارات والمتطلبات القبلية التي تساعده علي القيام بمهام التعلم من خلال الحاسب الآلي وفق حاجات هؤلاء المتعلمين وخصائص نموهم .

ويذكر روسنهاينر وآخرين ***Roserhinr & Others*** أن الحاسب الآلي يمكن أن يسهم كمعزز للعملية التعليمية في خمسة مهام هي :-

١- تقديم معلومات ومصطلحات والتعريف بالمهارات المطلوبة

٢- توجيه المتعلم لكيفية استخدام المعلومات والقيام بالأنشطة

٣- معالجة جوانب الضعف في تحصيل التلاميذ بصورة تحفز علي التعلم الإيجابي.

٤- تقديم أساليب تدريب وتمارين مناسبة لاتفاق التعلم

٥- تشخيص مستوي التحصيل و الأداء السابق و اللاحق .

وفي ضـــوء ذلـــك تتعدد أساليب التعليم المعزز باستخدام الحاسوب والتي تتحدد في :-

- التدريس الخصوصي
- التدريب والمران علي المهارات
- حل التمارين والتدريب عليها
- الألعاب التعليمية
- التشخيص والعلاج
- المحاكاة والتمثيل

- **التعليم والتعلم المدار بواسطة الحاسب الآلي.**

تتحدد المهام التي يقوم بها الحاسب الآلي في إدارة العملية التعليمية/ التعلمية بصورة متقنة في :-

- تقويم المستويات الداخلية للمتعلمين .
- تشخيص جوانب الضعف وجوانب القوة في أداء المعلمين .
- تقديم المعرفة والمعلومات بصورة متابعة ومتسلسلة .
- توفير مهام وأنشطة علاجية لجوانب الضعف لدي التلاميذ .
- تقديم أنشطة ومهام إثرائية للمتعلمين الفائقين .
- متابعة وضبط العملية التعليمية وضبط معدل تقدم التلاميذ بصورة مستمرة .
- بناء وتصميم اختبارات الأداء وإدارتها .
- تصحيح الاختبارات ورصد النتائج وتفسيرها .

وتتعدد الاختبارات التي يساهم الحاسوب في بناءها وتصميمها من خلال التعليم المدار بواسطة الحاسوب ، ومن هذه الاختبارات (*)

▪ اختبارات التسكين	***Placement Tests***
▪ التشخيص	***Diagnostictests***
▪ البنائية	***Formative tests***
▪ التحصيل	***Achieve ment tests***
▪ التمكن	***Mastary tests***
▪ الزمن المحدد	***Timed test***

- **الوسائط المتعددة والمنهج الدراسي .**

الوسائط المتعددة هي عرض للنص الدراسي مصحوبا بالصوت والصورة مما يزيد من قوة العرض وخبرة المتلقي في اقل وقت وبأقل تكلفة . وهذا يوجد في كل فروع المعرفة والخدمات وبشكل مدهش فهي موجودة في القنوات

(*) لمزيد من المعلومات عن هذه الاختبارات راجع :

صلاح الدين عرفة محمود : استخدام استراتيجية التدريس الفردى الإرشادى فى تعليم المهارات الأدائيــة لطلاب كلية التربية جامعة حلوان " رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية – جامعة حلوان ، ١٩٨٩ .

التلفزيونية التعليمية والقنوات المعلوماتية . ويتضمن الوسائط المتعددة *(multimedia)* ما يعرف بالواقع الخائلي *(Virtual Reality)* والذي من خلاله يمكن للتلميذ أن يتعامل مع الخبرة بصورة تشبه الواقع من خلال ما يتوفر له من أبعاد وطريقة التعامل معها من الوسائط المتعددة .

ويرى بعض المهتمين والمتخصصين بتكنولوجيا التعليم أنها خليط من الصوت والصورة والرسم والنصوص من خلال التفاعل بين هذه المكونات ، وذلك العنصر الأساسي في تحديد الوسائط المتعددة يعكس نظام التلفزة ، فمثلا نجد عرضا لنشرة الأخبار وفيه توليفة من كافة العناصر صوتا وصورة ونصا ...... الخ إلا أنها تفتقد عنصر التفاعل وبالتالي لا تدخل ضمن ما يسمي الوسائط المتعددة أما في حالة تفاعل المشاهدة مع مذيع نشرة الأخبار وتحديد احتياجاته من النصوص والصور والأشكال والصوت من خلال أساليب اتصال تقنية معينة يجعل ما يقدم للمشاهد وسائط متعددة

ويذكر بعض خبراء تكنولوجيا التعليم أن الوسائط المتعددة يستخدم فيها النص المكتوب مع الصوت والصور الثابتة أو المتحركة في التعليم والإعلام ، ويستند في ذلك علي مقولة أن أي شئ تستطيع الكلمات أن تؤديه وحدها يكون اكثر فاعلية حين يكون مصحوبا بالصوت المسموع والصورة .

- **عناصر الوسائط المتعددة .**

تضم الوسائط المتعددة مجموعة من العناصر التي تقدم إمكانات وتيسيرات ذكية كمصدر للتعلم الذكي الفعال . وهذه العناصر هي :-

1) **النصوص المكتوبة :**

تعد الكلمة المعروضة علي الشاشة من أوليات الوسائط الخاصة بتوصيل المعني والمحتوي من خلالها فهي قاسم مشترك في جميع برامج التعليم والتعلم الإلكتروني فقد توجد في صورة نصوص كاملة أو عناوين رئيسة على النوافذ أو داخل القوائم أو شاشات المساعدة .

٢) **اللغة المنطوقة والموسيقي :**

يتم تسجيل اللغة المنطوقة من خلال شرائط الكاسيت أو بإدخال الصوت مباشرة باستخدام *(Mic)* مما يتطلب احتواء جهاز الكمبيوتر علي كارت الصوت . وتسهيل اللغة و الاتصال والفهم والتفاعل .

٣) **الرسوم الخطية :** *Graphic S*

تعرف الرسوم الخطية بأنها تعبيرات تكوينية بالخطوط والأشكال ، وتظهر في صورة رسوم بيانية خطية أو دائرية أو بالأعمدة أو في صورة خرائط مساريه *(Flow Sheart)* تتبعية أو رسوم توضيحية .

٤) **الرسوم المتحركة :**

الرسوم المتحركة مجموعة من الرسومات المتشابهة والمتابعة في تسلسلها التي يتم عرضها بصورة سريعة توحي بتحركها وفي كل مرة يتم إزاحة أبعاد الشكل قليلا وذلك بعد إخفاء الشكل السابق له ، ويتم ذلك في سرعة متوافقة مع حركة الشكل .

٥) **الصورة الثابتة :**

لقطات ساكنة لأشياء حقيقية يمكن عرضها لفترة زمنية طويلة أو قصيرة ، ويمكن أن تكون صغيرة أو كبيرة وقد تملأ الشاشة بأكملها أو قد تكون ملونة وتؤخذ هذه الصورة من خلال الماسح الضوئي ***optical scanner*** أو من خلال صورة مخزنة علي ***CD*** .

٦) **الصورة المتحركة :**

الصورة المتحركة مجموعة من لقطات الفيديو التي يتم تشغيلها بسرعة معينة لتراها العين مستمرة الحركة ، وحتى نحصل علي الصورة متحركة ولمدة ثانية واحدة نحتاج من ١٥ إلي ٢٥ لقطة أو صورة / ثانية .

▪ الواقع الافتراضي والمنهج الدراسي : *Virtual Reality* .

تعتبر برامج الواقع الافتراضي من أحدث البرامج التي تمكن استخدامها من خلال التعليم الحاسوبي من خلال المحاكاة الواقعية للواقع المباشر، ويتطلب ذلك مجموعة من الإمكانات التي تتحدد في :-

١- **القناع** : منظار خاص يرتديه المتعلم يمكنه من رؤية ما يعرضه البرنامج رؤية مجمعة ذات أبعاد ثلاثة (مقبرة توت عنخ آمون – معمل كيمياء ......الخ)

٢- **غطاء رأس** : يساعد علي الرؤية والاستماع

٣- **قفازات** : تساعد علي الشعور من خلال اللمس والشعور بدرجة الحرارة

ومن خلال القناع يمكن للمتعلم مشاهدة المادة المعروضة علي شاشة الحاسب الآلى كما لو كان يتجول في مكان ما .

▪ عوامل مؤثرة علي استخدام الحاسب الآلى في التعليم والتعلم من خلال المنهج الدراسي :

١- المستوي التعليمي للمتعلمين

٢- قدرت المتعلمين واستعداداقم

٣- نمط المتعلم باستخدام الحاسب (كأداة تعليمية – كوسيلة تعليمية)

٤- محتوي المادة الدراسية للتعليم

٥- إمكانات الحاسب المستخدم من حيث السرعة والتخزين وإمكانات الطباعة والاتصال بالإنترنت .

▪ خطوات برمجة الدروس من خلال الحاسب الآلى في المناهج الدراسية

تتحدد خطوات برمجة الدروس التعليمية والتعلمية بمجموعة من الخطوات والإجراءات التي يمكن توضيحها فيما يلي :

١. **إجراء التحليل الميداني ويتمثل :**

- التصور المقترح لاستخدام الدرس ويشمل (طبيعة الدرس– ثبات المادة – حجرة الدراسة)

- توفير الأجهزة والمعدات (الحاسبات المستخدمة)
- قناعة المستخدم باستخدام الحاسب في التعليم

٢- الحصول علي المادة العلمية للدروس ، ويشمل

- استيعاب محتويات المقرر
- تحليل المفاهيم والأعمال وتحديد التتابع المناسب

٣- تحديد الأغراض أو الغايات والأهداف

٤- تحديد التتابع والتسلسل للمحتوي الدراسي

٥- صياغة محتوي الدرس من خلال الأطر المختلفة

- شاشات العناوين
- شاشات عرض الدرس
- شاشات التفاعل بين الدارس والحاسب
- شاشات علاجية
- شاشات المراجعة
- شاشات الأسئلة والاختبارات
- إشارات التوجيه والمتابعة

٦- اختبار لغة الحاسب المناسبة للبرمجة .

٧-اختيار البرامج التي تساهم في تأليف الدروس ، مثل :

- برنامج اوثروير ***Author ware star***
- برامج كويست ***Quest Authoring System***
- برنامج تول بوك ***Multimedia Tool Book***
- برنامج دايركتور ***Macro Media Director***

٨- إنتاج وثائق الدرس

٩- تقويم ومراجعة الدرس، ويشمل :

- التقويم الشكلي العام
- التقويم الوظيفي
- تقويم الجدوى الاقتصادية
- تقويم آراء المستخدمين

١٠ـ الاستخدام والمتابعة

وتتميز الحاسبات التعليمية بأنها تعتبر وسيطا ذا اتجاهين ***Two Way*** أو وسيطا ديناميكيا ***Dynamic*** قابل للتكيف ***Modifiable*** وللوصول بالبرنامج التعليمي لمحاكاة النموذج البشري يراعي فيه أن يكون :-

- تعليميا ذو معنى
- تحديد الخلفية المعرفية للمتعلم
- استخدام الأمثلة الملاءمة
- أسلوب العرض
- تفاعل المتعلم مع البرنامج
- تحليل استجابات المتعلم
- التحكم والضبط للبرنامج من خلال التعلم

والي جانب هذا هناك أمور فنية تتعلق بتكنولوجيا التصميم والإخراج مثل تجنب التداخل تجنب الإبهار الضوئي واستخدام التلازم بين النص والصور وبساطة الشاشة.

- **الإنترنت والمنهج الدراسي *Internet* :**

تعتبر شبكة الإنترنت اكبر شبكات المعلومات في العالم وتمثل بداية لطرق النشر السريعة ويمكن تعريف شبكة الإنترنت بأنها "عبارة عن عدة ملايين من أجهزة الحواسيب الآلية المرتبطة ببعضها والمنتشرة حول العالم وتعمل ضمن بروتوكول موحد عام يمكن التعامل معه من أي جهاز حاسب آلي باستخدام برامج وأنظمة مفتوحة متداولة.

وتقدم شبكة الإنترنت مجموعة من الخدمات تتمثل في :

- خدمة البحث من خلال القوائم (***GOPHER***)
- خدمة البحث والنفاذ المباشر إلي مراكز المعلومات(***TELNET***)
- البريد الإلكتروني (***E-MAIL***)
- نقل الملفات (***FTP***)

▪ الإنترنت وعملية التعليم من خلال المنهج الدراسي:

يتطلب الاستخدام الجيد والفعال للإنترنت في عملية التعليم التعرف علي مجالات هامة من قبل المعلم والتلميذ مثل:-

- فهم خصائص الإنترنت
- تحديد المواقع والخدمات التي يمكن الاستفادة منها.
- تحديد عدد ونوعيات فرص التعليم والدراسة علي الإنترنت .
- معرفة كيفية الوصول إلي فرص التعليم والدراسة.
- تحديد الإمكانات الشخصية وموضوعات الاهتمام وفرص التعليم الحقيقية

ويتوقف نجاح العمليات التعليمية على الإنترنت علي ما يلي:-

- تحديد موضوعات التعليم و إمكانيات توفير المادة العلمية والتدريب
- توافر مادة التعليم للتلميذ حيث يريد فى الوقت المناسب .
- السرعة .
- التجديد فى الخدمات والعرض والاتصال .
- المتابعة المستمرة للتطورات التكنولوجية .
- قلة الحاجة إلى المبانى الضخمة والمواطنين .
- التعامل مع أنواع متعددة من التعليم .
- آلية التعامل .

وتتأثر الأنشطة التعليمية فى شبكة الإنترنت من غلبة النشاط التجارى ورفع أسعار الخدمات التعليمية على الشبكة .

▪ أهمية الإنترنت فى المناهج الدراسية:

ساهم تزايد الاهتمام بالإنترنت فى العملية التعليمية فى إدراك المؤسسات التعليمية للدور الفعال للشبكة مما جعل هناك تزايد مستمر فى عمليات الاشتراك فى شبكة ما ، ويرجع ذلك إلى ما يلى :-

- انخفاض أسعار أجهزة الحاسب الآلي .
- تطور شبكة الإنترنت وزيادة سرعة العمل عليها .
- الإنترنت ملتقي عالمي للمعلومات والاتصالات .
- زيادة عدد المستخدمين للشبكة .
- النتائج البحثية التي أشارت لنجاح وفعالية الدراسة والخدمات التعليمية من خلال شبكة الإنترنت .
- الاتصال بالخبراء .
- الحصول على الخدمات التعليمية من ويب ***WWW*** .
- البحث والتحري من خلال قواعد البيانات .

وقد ساعد الاستخدام المتزايد لشبكة الإنترنت من خلال البريد الإليكتروني لاستخدام الأسماء كتعريف بعنوان المرتبطين بالإنترنت والعنوان .

يعرف بالمستفيد والجبهة المراد الاتصال بها ويطلق على ذلك (***Domain Name System***)

▪ الشبكة العنكبوتية والمناهج الدراسية :

الشبكة العالمية للمعلومات (***The world wide web***) (*) عبارة عن وسيلة الوصول لمعلومة علي الإنترنت وتحتوى (***Web***) على حاسبات مربوطة مع بعضها من خلال وصلات محورية (***Hyperlinks***) وتسمح للمستعملين أن يتصفحوا من مواقع (***Web Site***) لموقع آخر .

وتتميز الشبكة العالمية للمعلومات بسهولة تكنولوجيا الشبكة ***Web*** وبما يتيح لكل المستخدمين الاستفادة منها ويمكن للمستخدم تهيئة وتصميم موقع في الشبكة (***Web***) والانترنت بما يسمح له بالوصول لباقي المستخدمين ووصولهم له مما يوفر الجهد والمال .

(*) للمزيد راجع :-

- فاروق سيد حسين : الإنترنت " شبكة المعلومات " (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٥
- عبد الحميد بسيوني : التعليم والدراسة علي الإنترنت " (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠١) ص ١٣٥ .

ويتكون العنوان الاسمى لمستخدم الإنترنت من خلال البريد الإليكترونى مـــن جزئين يفصل بينهما رمز @ يدعى (آت) ويمثل الجزء الأول اسم العنوان الأسمى : *User ID@ Domain*

عنوان المستفيد : @ اسم أو رمز المستفيد .

ويطلق على الجزء الثانى(*Domain*) وتتكون من عدة مقاطع للتعريف بموقـــع جهـــة المتصل ويتكون العنوان الحرفى من أجزاء منها اسم النشاط يتكون مثلا من ثلاث حروف فإذا كان الكمبيوتر المتصل به حكوميا كان الرمز (*gov*) أما إذا كان الرمز تعليميا كان الرمز (*edu*) أما إذا تجاريا كان الرمز (*Com*) ويعـــبر الجـــزء الثانى من (*Domain*) عن اسم المكان (الدولية) مثل (*Eg*) مصر ، (*Ib*) للبنان.

مثال :–

Kareem	*@*	*Mycopm*	.	*com*	.	*eg*
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
اسم المستفيد	آت	الشركة التى تعمل فـــى	*Dot*	نشاط تجارى	*Dot*	فى مصر

شكل (٥٠) مكونات عنوان مستخدم الإنترنت

▪ تطبيقات الشبكة العنكبوتية فى تعليم المناهج الدراسية :

- وضع مناهج التعليم على " الويب "
- تصميم دروس خصوصية على " الويب "
- تصميم دروس نموذجية .
- تصـــميم مواقـــع للإشـــراف والإدارة والمعلمين والنتائج والتوجيهات والأخبار واللوائح وغيرها .
- تصميم الدروس الحركية .

- التدريب على التمارين والتدريبات .
- إتاحة الفرصة للتعلم الذاتى .

وتتضمن الشبكة العنكبوتية أحد الخدمات المهمة وهى محركات البحث *Search Engines* وهى عبارة عن قاعدة بيانات وأرشيف ضخم لمجموعة كبيرة من المواقع تتيح إمكانية البحث فيها بطرق متعددة كما تقوم بفهرسة وتبويب المواقع حسب موضوعاتها ومن اشهر مواقع البحث على الشبكة العنكبوتية مايلى :-

- ♦ **فى المجال التربوى :*ERIC***

http: //ericir . syr.Edu/
http: //www.sites for teachers . com
http : // www. LinKs .Go.com / more /
www.Csuh.edu

- ♦ **فى المجال العربى :**

Konouz. Com – alsaha.Com – moheet . Com

- ♦ **فى المجال الدولى :**

Excite – Yahoo – Altavista – Hopot Inoseok

- **استخدام الإنترنت فى التعليم والدراسة :**

تتعدد استخدامات الإنترنت فى التعليم فهناك

- الاستخدام الفردى .
- البريد الإلكترونى .
- الحصول على المعلومات .
- الاتصال بالمنظمات والمؤسسات التعليمية .

- **مبررات استخدام الإنترنت فى التعليم :**

١. يمثل الإنترنت نموذجاً واقعياً للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم .

٢. يساعد الإنترنت على التعلم الجماعى التعاونى ، نظراً لكثرة المعلومات المتوفرة عبر الإنترنت من خلال تكليف التلاميذ بمهام البحث والتحرى عن المعلومات ثم مناقشتها وتداولها معاً .

٣. ينشر الإنترنت اتصالاً سريعاً بشتى أرجاء المعمورة فى أقل وقت وبأقل تكلفة.

٤. ييسر الإنترنت توفير أكثر من طريقة فى التدريس باعتباره مكتبة كبيرة تتوفر فيها جميع الكتب . كما يوفر برامج تعليمية وتعلميه ذات مستويات مختلفة .

إيجابيات الإنترنت فى التعليم :

١. المرونة الكافية فى الوقت والمكان .
٢. الاقتصاد فى التكاليف .
٣. سهولة تطوير البرامج التعليمية .
٤. إعطاء التعليم صفة العالمية والخروج من المحلية والإقليمية للعالمية .
٥. دراسة آراء المفكرين والعلماء فى مختلف القضايا فى أى مكان بالعالم
٦. السرعة فى الحصول على المعلومات .
٧. تطوير مهام المعلم الصفى ليصبح موجهاً ومصمماً ومرشداً .
٨. التواصل العالمى بين التلاميذ .
٩. تطوير مهارات التلاميذ فى استخدام الحاسب الآلى .
١٠. عدم التقيد بوقت الدراسة أو مكان الدراسة .

ويُعد الإنترنت ثقافة ذات أبعاد كبيرة حيث يؤدى أدواراً تعليمية وخاصة فى المستوى الجامعى . يُمكن الأستاذ الجامعى من إلقاء محاضراته دون الذهاب إلى الجامعة بل من خلال الفيديو التفاعل ***Interactive Multimedia*** كما بدأت وزارة التربية والتعليم فى مصر استخدام طريقة التعلم من بُعد ***Learning Distance*** بواسطة معلم أو محاضر بحاضر لجميع معلمي الجمهورية

فى وقت واحد بجميع المحافظات ، ومن الممكن فى المستقبل الاستعاضة عن المحاضر البشرى بمحاضر أو مدرس إلكترونى .

▪ خدمات الإنترنت وتطبيقاته فى مجال المناهج الدراسية .

١. **البريد الإلكترونى** : *Electronic Mail*

ويقصد به تبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسب ، ومن خلال شبكة الإنترنت والبريد الإلكترونى يقدم خدمات أفضل بدرجة كبيرة عما يقدمه البريد الورقى ، ويعد تعليم استخدام البريد الإلكترونى الخطوة الأولى فى استخدام الإنترنت فى التعليم . وقد سبق توضيح العنوان الإلكترونى عند الحديث عن أهمية الإنترنت فى العملية التعليمية ، ويساهم البريد الإلكترونى فيما يلى :-

- كوسيط بين المعلم والتلميذ فى التعليم والواجبات والتغذية الراجعة.
- كوسيط بين المؤسسات التربوية إقليميا ومحلياً وعالمياً .
- كوسيط للاتصال بين أعضاء هيئة التدريس .
- كوسيط للاتصال بالمختصين والعلماء ومراكز البحث العلمى .

٢. **القوائم البريدية** *Mailing List*

تتكون من عناوين بريدية تحتوى فى العادة على عنوان بريدى واحد يقوم بتحويل جميع الرسائل المرسلة إليه إلى كل عنوان بالقائمة .

٣. **مجموعات الأخبار** : *News Groups, Usenet . Net New*

وهو نظام يُمكن المعلم من إرسال الواجبات المنزلية ومتطلبات المادة عبر القائمة البريدية ، مما يزيل عقبات الاتصال بين المعلم وتلاميذه . كما يُمكن جميع التلاميذ الذين يدرسون مادة دراسية معينة من التبادل للآراء ووجهات النظر ويفيد مجموعات الأخبار فى التعليم من خلال :

- تسجيل المعلمين والتلاميذ فى مجموعات متخصصة .
- وضع المنتديات العلمية والثقافية .

- إتاحة الاتصال بين التلاميذ وتبادل الرأى حول الموضوعات الدراسية .
- تبادل الآراء والمقترحات بين المؤسسات التربوية .

- **مشكلات تواجه استخدام الإنترنت وتطبيقاته فى التعليم :**

١. التكاليف المادية العالية .
٢. المشكلات الفنية .
٣. اتجاهات المعلمين .
٤. اللغة .
٥. الدخول للأماكن غير الأخلاقية .
٦. الوقت .
٧. كثرة مراكز البحث مما يشتت الاستخدام .

- **دور المعلم فى التدريس الإلكترونى للمنهج الدارسى .**

يختلف دور المعلم فى عصر المعلومات والتدريس الإلكترونى . فلم يعد مطلوباً منه مجرد تلقين التلاميذ واختبارهم بل ظهرت مهام جديدة تفرض عليه أدواراً جديدة ، وهى :

- التخطيط للعملية التعليمية وتصميمها .
- تحديد الجدول الزمنى الملائم لتعليم المادة الدراسية .
- توجيه وإدارة العملية التعليمية من خلال الحاسب الآلى .
- تقيم العملية التعليمية ومتابعتها .
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة والتفاعل .
- تدريب التلاميذ على مهارات البحث والوصول للمعلومات .
- دمج التلاميذ فى أنشطة تربوية مقصودة لتنمية قدراتهم العقلية والمهارية والوجدانية .

- تعريف التلاميذ بالتقنيات الحديثة وأساليب استعمالها فى التعليم والتعلم .
- تـدريب التلاميـذ على اصطياد سمكة (المعلومات) من خلال الموسوعات والمكتبات والمراكز العلمية .
- تهيئة البيئة التعليمية الخلاقة والمولدة للإبداع والمثيرة للطاقات الإبتكارية.
- تدريب التلاميذ على حل المشكلات .
- ضـرورة أن يتعـرف المعلـم علـى شروط بيئة التعلم الفعال فى التعليم الإلكترونى وتحليل أبعادها وأساليب إدارتها .
- دراسة خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة وميولهم وحاجاتهم .
- تنظـيم بنـية المعـرفة فى المادة الدراسية وعرضها فى تتابع وتسلسل يلائم خصائص المتعلمين .
- اختيار المنظمات المتقدمة التى تساعد على جعل تعلم التلاميذ ذو معنى .

ولعل قيمة المعلم ودوره فى عصر الحاسبات وشبكات المعلومات يتجلى فى قدرته على إعداد تلميذ متعلم مؤهل ومدرب بمهارات التعلم الذاتى والبحث والتحرى وكيفـية الـتعامل مع المعلومات المتاحة واختيارها وتنظيمها بما يساهم فى تنمية شخصية التلميذ بصورة متكاملة وينمى ثقته بذاته ويجعله فاعلاً فى المجتمع وقادراً علـى التصـدى لما يواجه مجتمعه من مشكلات ، بالإضافة لإعداده لكى يكون منتجاً للمعرفة اكثر منه مستهلكاً للمعرفة مما يؤهله للحياة فى عصر يتسم بالتغير السـريع والانفجار المعرفى والتقدم التكنولوجى والتقنى المستمر وما ينتج عنه من جوانب رعب للمجتمع الإنسانى مثل : بحوث الهندسة الوراثية والجينوم البشرى ، والإلكتـرونيات الدقيقة ، والروبوتات وتعاظم دورها فى المجتمع مما يؤثر على الطاقة البشرية العاملة وبحوث الفضاء .... إلخ .

قضايا للمناقشة :-

- التكنولوجيا كمبدأ من مبادئ التعلم الجيد .
- الحاسب الآلى كأداة تعليمية وكوسيلة تعليمية .
- التخطيط لاستخدام الوسيلة التعليمية الناجحة
- الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية

تكليفات

- صمم وحدة دراسية فى مجال تخصصك على الكمبيوتر من خلال *CD* موضحاً أساليب تعلمها من خلال استراتيجية التعلم الذاتى .

تعيين

- اجمع بعض المعلومات التى تخدم تخصصك من خلال شبكة الإنترنت موضحاً مواقعها . على الشبكة وضعها فى ملف .
- صمم حقيبة تعليمية فى إحدى الوحدات الدراسية فى مجال تخصصك على أن تشمل المكونات الأساسية للحقيبة التعليمية / التعلمية.

الفصل الخامس عشر

تصميم الأنشطة التعليمية التعلمية فى المناهج الدراسية

- ماهية النشاط المنهجي .
- المسميات المختلفة للنشاط المدرسى .
- الأنشطة التعليمية / التعلمية والمنهج الدراسى .
- تطور النظرة التربوية للأنشطة المدرسية .
- أهداف التربية والأنشطة المدرسية .
- تصنيفات أنشطة التعليم والتعلم .
- أهمية الأنشطة المنهجية .
- المبادئ التربوية للأنشطة المنهجية .
- خطوات تصميم الأنشطة المنهجية .
- أمثلة لأنشطة منهجية صفية .
- خصائص الأنشطة المنهجية .
- معايير الأنشطة المنهجية .

يفترض فى نهاية دراستك للفصل أن تكون قادراً على :-

- تحديد مفهوم النشاط الدراسى .
- تعاون بين أنماط النشاط المدرسى .
- تحدد المبادئ التربوية للأنشطة الدراسية .
- توضح معايير الأنشطة المنهجية .
- تصميم بعض نماذج النشاط التعليمي من مجال تخصصك .
- تشرح خصائص النشاط التعليمى .

* **مقدمة :**

عرف كازويل وكامبل المنهج على أنه جميع الخبرات التى يكتسبها المتعلمون تحت توجيه معلميهم ، أما هارولدج فيرى أن المنهج هو " البرنامج الكلى للعمل المدرسى " ، وانه الوسيلة الأساسية للتربية بها ، ويذكر سايلور والكساندر بأن المنهج هو المجموع الكلي لجهود المدرسة فى تعلم التلاميذ داخل الفصل أو الملعب أو خارج المدرسة ويذكر تايلور أن المنهج كل ما يعمله المعلمون ويتعلمه المتعلمون وتقوم المدرسة بالتخطيط له ، وتوجيهه لبلوغ أهدافها التربوية ويذكر البرتي (*Alberty*) أن المنهج هو جميع النشاطات التى تقدمها المدرسة لتلاميذها لتحقيق تغيرات سلوكية فى حياتهم .

وفى ضوء ذلك فإن النظرة للمنهج على انه جميع النشاطات التى تقدمها المدرسة بقصد وتحت إشراف وتوجيه معلميها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والمرغوبة .

وبذلك يتضح أن الأنشطة التعليمية عنصراً أساسياً من عناصر المنهج .

والمتأمل للأنشطة الدراسية يلاحظ أن هناك نوعان من الأنشطة التعليمية هما.

١. **الأنشطة اللامنهجيه التعليمية/ التعلمية** التى تحدث خارج اليوم الدراسى النظامى وتصدر أصلاً عن الاهتمامات التلقائية للتلاميذ وتمارس دون جزاء ودرجات وتقدير علمي " ومن أمثلتها الأنشطة الاجتماعية ، والموسيقية ، الفنية ، إدارة الفصل ، النوادى المدرسية .
٢. **الأنشطة المنهجية الصفية التعليمية/ التعلمية** وهى التى تتم داخل الفصل الدراسى ويقوم بتخطيطها المعلم والتلاميذ ويتم من خلال تقديم معلومات منتقاة لمساعدة التلاميذ على الفهم والإدراك واستخدام المعرفة . وهذه الأنشطة بطبيعتها تختلف على عدة أنواع حسب الهدف من تخطيطها .

أ- الأنشطة المنهجية التعليمية وهى التى تستخدم فى تعليم التلاميذ ومساعدتهم على النمو المتكامل ويطلق عليها الأنشطة

المصاحبة أو الأنشطة الأكاديمية ويتم الاعتماد فيها على مصادر للمعرفة غير التى توجد بالكتاب المدرسي .

ب- الأنشطة المنهجية الإثرائية والتى تقدم من اجل التلاميذ الفائقين وتقدم لهم معلومات منتقاة تلبى احتياجات الفائقين وتمكنهم من النمو المتكامل .

جـ- الأنشطة المنهجية العلاجية وهى أنشطة مخططة يقوم بها المتعلم والمعلم لمساعدة التلاميذ فى التغلب على الصعوبات التى تواجههم أثناء تعلمهم والتى تفوق تقدمهم بالمقارنة لمعادلات غيرهم ونمو أقرانهم .

■ **ماهية النشاط المنهجى.**

أن أصل كلمة نشاط فى القاموس المحيط يعود إلى الفعل نشط فيقال نشط الرجل بالكسر (نشاطا) وبالفتح هو نشيطا وقوله تعالى " الناشطات نشطاً " يعنى النجوم تنشط فى برج كالثور (الناشط) ونشط كسمع ، نشاط بالفتح هو ناشط أى طابت نفسه للعمل وغيره .

وعلى الرغم من تعدد التعريفات المستخدمة للنشاط المدرسى نذكر منها ما يلى .

■ هو ذلك البرنامج الذى تنظمه المدرسة متكاملا مع البرنامج التعليمى ، والذى يقبل عليه التلميذ برغبته ، ويزاوله بشوق وميل تلقائى ، بحيث يحقق أهدافا تربوية معينة ، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أو باكتساب خبرة أو مهارة أو اتجاه علمى أو عملى داخل الفصل أو خارجه أو أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاؤه على أن يؤدى ذلك إلى نمو خبرة التلميذ وتنمية هواياته وقدراته فى الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة .

- هـو مجمـوعة الممارسـات العملية التى تمارسها التلاميذ خارج الفصل الدراسـي وتـؤدى إلى تحقيق بعض الأهداف التى يحصل عليها التلميذ داخل الفصل الدراسي .
- هـو جميـع الجهود التى يقوم بها التلميذ وفق برنامج معين ووفق ميولهم واسـتعداداتهم وقـدراتهم داخل الفصل وخارجة وتحت إشراف المعلم ويخـدم المقـررات الدراسية ويحقق أهدافا تربوية وفى ضوء الإمكانات المتاحة ويعتبر جزءا من تقويم العملية التعليمية .

ويعرف احمد حسين اللقانى (١٩٩١) النشاط المدرسي بأنه الجهد العقلى أو البدنى الذى يبذله المتعلم فى سبيل إنجاز هدفا وتحقيقه كذلك التعريف يشير إلى العلاقة بين جهد يبذل وهدف يرجى تحقيقه ، كذلك يعنى أن النشاط له مضمون ولـه خطـة يسير فيها بالإضافة إلى أداء الفرد يجب أن يقيس لمعرفة قد نجح فى تحقيقه أم لا ؟

ويعـرف احمـد ماهر عبد الله (١٩٨٨) النشاط المدرسى بأنه أنماط فى السـلوك والـتفكير يقوم بها التلميذ ويوجهها القائمون على العملية التربوية بما يساعد على تنمية خبراتهم .

وهناك أيضا ما يطلق عليه النشاط المنهجي غير الصفي ***Extra class Activity*** وهو نشاط منهجي تعليمي تعلمى لا تحكمه المقررات الدراسية ذات الطابـع الرسمى ، ويمارس خارج الصفوف الدراسية (جماعات الإذاعة . المكتبة .الصـحافة . التمثـيل.الشعر...الخ) وتوفير خبرات للتلاميذ تلاءم احتياجاتهم وأساليب إشباعها ، وغالبا ما تكون الخبرات الصفية الدراسية .

وبناء على ما تقدم يمكن القول بان النشاط المدرسى هو سلوك الفرد الذى يسعى من خلاله إلى تحقيق حاجاته وإشباع رغباته لتحقيق التوافق والتكيف مع بيئته نتيجة تفاعله مع البيئة .

- **المسميات المختلفة للنشاط فى ضوء فلسفات متباينة للمنهج .**

هناك العديد من المسميات المختلفة للنشاط المدرسى والتى تعكس فلسفات متباينة للمنهج ومن هذه المسميات نذكر منها ما يلى

- **الأنشطة خارج المنهج أو المضافة للمنهج**

Extra- curricular Activities

وهى تعكس نظرة ترى أن المنهج هو مجموعة من القرارات الدراسية تؤدى إلى الحصول على درجة علمية ، ولم تكن الأنشطة المعينة هنا من ضمن متطلبات التخرج وهذا كان طبيعيا أن تسمى أنشطة خارج المنهج . وهذا لم تحتل الأنشطة فى المدارس التى كانت تؤمن بهذه الفلسفة مكانا . وعلى الرغم من تغير مفهوم المنهج إلا أن مازال هذا المصطلح منتشرا .

- **الأنشطة غير الصفية** *" Nonclass/ Extra Classs Activities "*

ذلك الجزء من المنهج الكلى الذى يتضمن خبرات لا تقدم عادة فى الفصل الدراسى ، مثل التدريب على العمل فى بعض الأمكنة ، المخيمات النوادى ، الاجتماع الطلابى

- **الأنشطة المصاحبة للمنهج** *" Co- Curricula Activies*

يعنى هذا المصطلح أن الأنشطة ليست فى صلب المنهج ولكنها مصاحبة له وعلى الرغم من ذلك فإنه يوحى بنوع من الارتباط بينهما أى أن هذا يجرى داخل إطار المنهج .

- **الأنشطة خارج الفصل** *"Out Class Activities*

ينظر هذا المصطلح إلى الأنشطة على أنها جهد خارج الفصل الدراسى ، ولا يرتبط بالمنهج الدراسى .

وهـذا المسـمي يتماشى مع التعريف الحديث للمنهج وان كان ينبغى ألا يؤخذ حـرفيا بكلمة الفص فقد رأينا جماعات النشاط تجمع فى الفصل ، لكنها تمارس نشاطا يقبل عليه التلاميذ باختيارهم .

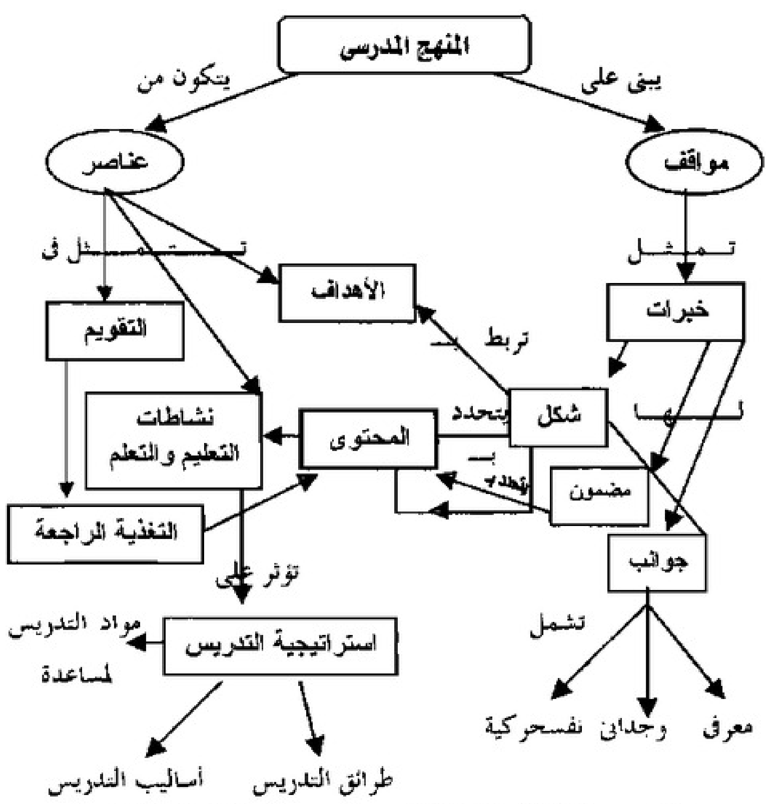
◆ **الأنشطة الطلابية " *Studend Activities* "**

هـى أنشـطة يشارك فيها التلاميذ عن اختيار وبجد أقصى من التوجيه الذاتى ، والدافعية الذاتية وبأدنى حد من توجيه المعلم والدافعية الخارجية .

وفى ضـوء مـا سـبق يمكـن تعريف الأنشطة التعليمية ***Teaching learning Activities***

▪ الأنشطة التعليمية – التعليمية والمنهج :

يرجع مصطلح المنهج ***Curriculum*** فى الأصل إلى اللغة اللاتينية ويعنى سـباق يتم فى مضمار ما ، والذى كامن يقام من وقت لآخر فى العصور اليونانية والـرومانية ومع مرور الزمن تحول متطلبات السباق لى مقرر داسى تدريبى فتم إطـلاق كلمـة منهج على مقررات الدراسية أو تدريب . ثم استمرار الأمر بعد ذلك لتعنى الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها ومعنى ذلك " أن المـنهج كلمة لاتينية الأصل تعنى الطريقة التى ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين .



شكل (٥١) العلاقة بين خبرات المنهج وعناصره بما فيها الأنشطة التعليمية

▪ تطور النظرة التربوية للأنشطة المدرسية التعليمية / التعلمية .

إن النشاط المدرسى التعليمى قد مر فى ثلاث مراحل تربوية اختلفت فى كل منها نظرة المربين إليه ، وقد كان هذا الاختلاف فى طريقة التقدم والتطور ، ولـــذلك مـــن مـــرحلة إلى أخرى وفق تقدم علم النفس فى ارتباطه بالدراسات التربوية الحديثة . وتتمثل هذه المراحل فيما يلى :

▪ **المرحلة الأولى :**

فى ظـــل المدرســـة التقليدية كانت معظم هذه الأنشطة ، ولسنين عديدة تلقـــى تجاهلا افضل الحالات ، واحتقارا فى كثير من الحالات وساعدت على ذلك الظروف الاقتصادية السائدة آنذاك والأخلاق البيوريتانية (***Puritan Ethics***) التى كانت تدين اللعب ، كما أن النظرة السائدة للمدرسة كانت وقتها فقط مكان لتعليم وليس فيها مكانا للأنشطة الطلابية .

▪ **المرحلة الثانية :**

كانـــت فى أواخر القرن التاسع عشر ، وأوائل القرن العشرين ، وكان فـــيها تســـامح على الأنشطة التعليمية / التعلمية وإن كان اتصالها بالمدرسة ضعيفا ، ولم يكن يخصص لها وقت يذكر ، ولا يقع عليها رعايتها وفى كثير مـــن الأحوال لم يتجاوز الأمر السماح للطلاب بالاشتراك فيها ، بشرط ألا تصرفهم عن الدراسة ، أو تجعلهم يقصرون فيها .

وهـــذا يعكـــس مصطلح الأنشطة خارج المنهج أو المضافة خلال هذه الأنشطة فى تلك الفترة .

▪ **المرحلة الثالثة :**

بدأت بعد الحرب العالمية الأولى بقليل ، حيث بدأت هذه الأنشطة تلقى بالـــتدريج قـــبولا ، وأخـــذت تضـــمن فى المنهج وتنمو نموا مطردا ابتداء من العشـــرينيات من هذا القرن ، بل أنها استمرت فى الازدهار حتى خلال الكساد الاقتصادى فى الثلاثينيات وأثناء الحرب العالمية الثانية .

أما فى سنوات الاستقرار بعد الحرب فقد دخلت كثير من هذه الأنشطة فى المـــنهج أى أصـــبحت منهجية "*Curricularized*" أى دخلت البرنامج الدراســـى كمواد اختيارية و أصبحت تحسب من ضمن متطلبات التخرج بعدما كانت أنشطة إضافية أو خارج المنهج .

- **التفكير فى أهداف التربية وعلاقته بالأنشطة المنهجية :**

لقـــد استخدمت فى السنوات الأخيرة من القرن العشرين وجهتى نظر ف التفكير فى أهداف التربية انعكست نتانجها على تخطيط ومفهوم الأنشطة المنهجية و النظـــرة الأولى تنظـــر للأهداف فى صورة أنشطة حياتيه تجعل مهمة التربية أن تنمى كى يستطيع أن يشارك فى تلك الأنشطة بنجاح ومن هذه الأهداف :-

- المسؤوليات الأسرية .
- الاستمتاع بالحياة .
- الصحة العقلية والجسمية .
- الكفاية المهنية .
- التعليم المستمر فى المدرسة و الحياة .

أما النظرة الثانية للأهداف فقد ركزت على صياغة الأهداف فى صورة سلوكية وبالـــتالى تعـــدد نـــتائج الخـــبرة التربوية ومن أبرز تلك المحاولات بلوم ورفاقه وجيلفورد وميجر (راجع فصل الأهداف التعليمية)

الخلاصة أن الأنشطة المنهجية الصفية واللاصفية تأثرت بالنظر بين مد وجزر ففي ضـــوء النظـــرة الأولى .كانت الأنشطة اللاصفية وفى ضوء النظرة الثانية ظهرت الأنشطة الصفية بصورها الأكاديمية والعلاجية و الاثرائية .

▪ تصنيفات أنشطة التعليم والتعلم :

أقترح إبراهيم عميرة (١٩٩١) أن نشاطات التعليم والتعلم ، يمكن تصنيفها تصنيفات متعددة تبعا للغرض ، أو المعيار الذى يتم من أجله التصنيف ، ومن هذه التصنيفات :-

١- التصنيف على أساس قرب النشاط من الواقع أو تجريده :

هذا التصنيف اقتراحه إدجارديل (١٩٥٤م) " ***Edger Dale*** ويمثله مخروط الخبرة " ***Cone of Experience*** وتوجد فيه النشاطات القريبة من الواقع ، والتي تشكل جزءا منه قرب قاعدة فيه النشاطات القريبة ، والخبرات التى يكتسبها المتعلمون من خلالها ن تزداد تجريداً فهو يبدأ عند القاعدة بالخبرات المباشرة الهادفة كالرحلات ، وتربية الحيوان والطير ، والزراعة وينتهى عند القمة بالرموز اللفظية متمثلة فى اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، وبينهما تسعة مستويات تتدرج من الواقعية إلى التجريد .

٢- التصنيف على أساس عدد المشاركين فى النشاط :

وتتمثل فيما يلى:

أ- نشاطات المجموعات الكبيرة (الجماعية) كما هى الحال فى المناقشات الصفية العامة ، والاستماع لشرح المعلم ، والقيام برحلة أو زيادة ميدانية ومشاهدة فيلم أو عرض عملى .

ب- نشاطات المجموعات الصغيرة ، والاشتراك فى مشروع ، وجميع مواد إخبارية، أو مقالات من صحف ومجلات وتدريس الأقران أو إجراء تجربة فعلية .

ج- نشاطات فردية أى يقوم بها فرد واحد مثل الدراسات المستقلة والتقارير الفردية ،وصنع النماذج لشيء معين ، وتسجيل بعض النشاط بالصوت أو الصورة أو الكلمة مثل تنفيذ عدد من الرسوم وإعداد التقارير أو تلخيص كتاب.

٣ـ التصنيف على أساس المكان الذى يتم فيه النشاط :

يتمثل فى :

أ- **نشاط داخل الفصل** : حيث يكون شرح أو قراءة فى كتاب أو عرض عملى أو دراسة عملية أو مناقشة أو حوار .

ب- **نشاط خارج الفصل** : مثل تربية الحيوان أو زراعة بعض النباتات ورعايتها وتتبع نموها ، أو مسرحيات بأنواعها المختلفة .

ج - **نشاط خارج المدرسة** : مثل رحلة تعليمية ، زيارة متحف أو معرض أو مصنع أو مزرعة أو إقامة معسكر .

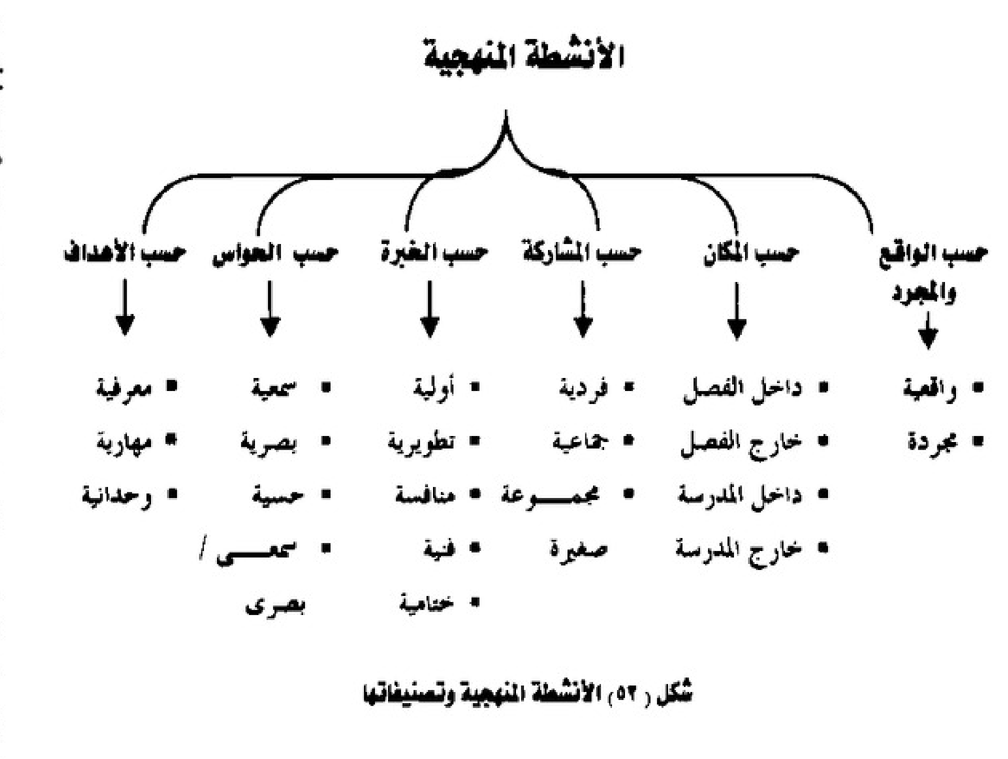
٤ـ التصنيف على أساس موقع النشاطات فى الحصة الدراسية :

قد تتم النشاطات فى أثناء الحصة وفقاً لما يلى :

أ- **نشاطات تمهيدية** : فى بداية الحصة الدراسية مثل عرض الصور والشفافيات والشرائح لعمل مقارنات بين موضوعين مختلفين أو استخدام فيلم تعليمى أو عرض لوحة تعليمية .

ب- **نشاطات بنائية** : تلى عادة النشاطات التمهيدية ، وتستغرق معظم وقت الحصة وتشمل الشرح والعرض والمناقشة وطرح الأسئلة والإجابات التسميع والقراءة الصافية وإثبات نظريات ، وتفسير معلومات وعمل الرسومات والخرائط والأشكال التوضيحية .

ج) **نشاطات ختامية** : تتمثل فى الملخص السبورى ، كتابة التقارير والملخصات وعمل الواجبات المنزلية .



شكل (٥٢) الأنشطة المنهجية وتصنيفاتها

٥- التصنيف على أساس الحواس التى تستخدم فى النشاط:

تتمثل فيما يلى :

أ) **نشاطات سمعية** ***Auditory*** : مثل الاستماع إلى تسجيل صوتى ، أو فقرة إذاعية أو لقصة يرويها شخص أو الاستماع إلى تقارير أعدها آخرون .

ب) **نشاطات بصرية** ***Visual*** : مثل مشاهدة عرض لصور شفافة أو فيلم تعليمى أو زيارة معرض أو متحف أو قراءة صحيفة أو مجلة أو كتاب .

ج) **نشاطات حركية** : مثل عمل نماذج أو إجراء تجارب وعمل توصيلات ورسم الخرائط والرسوم البيانية وعمل المجسات أو القطاعات لبعض أجزاء من الأشكال

د) **نشاطات بصرية سمعية** ***Audio - Visual*** : مثل مشاهدة فيلم متحرك ناطق ، أو مسرحية أو تمثيلية .

٦- التصنيف على أساس الهدف من النشاط :

تتمثل فيما يلى :

أ- **نشاطات للحصول على معلومات** : مثل قراءة ، سماع محاضرة أو شرح ، لقاء عالم أو متخصص ، ومشاهدة إجراء عملية أو تجربة عرض .

ب- **نشاطات لتنمية المهارات العملية** : مثل صنع النماذج ، إجراء التجارب ، إعداد رسم أو شكل ، عمل قطاعات .

ج- **نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية** : مثل قراءة عن كشف جغرافى أو تاريخ لحياة عالم أو الاشتراك فى تمثيلية عنه .

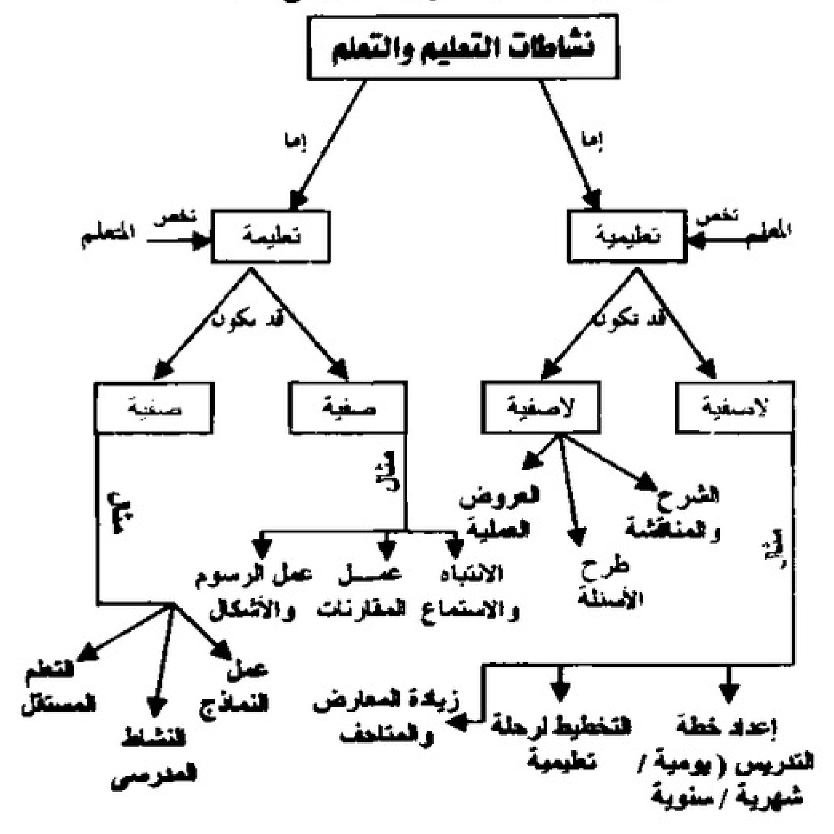
وبالطبع فهناك تداخل بين التصنيفات السابقة ، فالقراءة عن حياة عالم ، وسعية نحو الكشف عن المجهول أو التوصل لقانون أو نظرية تكسب معلومات وتقديرات اتجاهات وتنمى وجدانيا ويمكن أن تتم داخل الفصل أو خارجه ويمكن أن تتم بأسلوب فرى أو جماعى وهى تبلغ من التجريد درجة عالية ولكن بالرغم من اختلاف الأنشطة وأشكالها فإنها إذا ما احسن استخدامها سوف تحقق الهدف المرجو منها .

ويتضح مما سبق التعدد الكبير ، والتنوع الواسع لنشاطات التعليم والتعلم ، ولكنه لابد من الإشارة إلى أن هذه التصنيفات ليست منفصلة عن بعضها البعض ولكنها متداخلة ، وإنما جاءت هذه التصنيفات بغرض الدراسة والتحليل فقط

وبعيداً عن هذا التحليل، وللسهولة والبساطة، نرى أنه يتم تصنيف نشاطات التعليم والتعلم إلى صنفين :

الأول : يخص النشاطات التي تتم داخل غرفة الصف .

الثاني : يخص النشاطات التي تتم في خارجها سواء كانت داخل المدرسة أو خارجه . والشكل (٥٣) يوضح ذلك .



شكل رقم (٥٢) يوضح خريطة مفاهيم نشاطات التعليم والتعلم

وقد أورد جودت سعاد وعبد الله إبراهيم تصنيفات أخرى للأنشطة المنهجية التعليمية كما يلى :

(أ) أنشطة تعلميه أوليه :

وتستخدم لإثارة انتباه و اهتمامات التلاميذ أو طرح الأسئلة أو فتح باب المناقشة بين المعلم والتلاميذ ومن بين الأنشطة الأولية :-

- عرض الصور والشرائح
- إجراء المقارنات
- استخدام الأفلام
- قراءة النصوص
- زيادة المتاحف
- إجراء التجارب
- سماع برامج إذاعية
- استخدام الكمبيوتر
- التخطيط لإصدار مجلة حائط
- تخطيط برنامج إذاعي .
- إعداد التقارير .

(ب) أنشطة تعليمية تطويرية وبنائية :

ويتم من خلالها تحقيق أهداف الوحدات الدراسية أو المقرر الدراسي وتنوع الأنشطة التطويرية جدول رقم (٥٣) إلى أنواع مختلفة مثل البحث . العرض ، الإبداع ، التقدير ، التعاون ، التجريب العلمي ، التنظيم ، التقديم .

(جـ) أنشطة المناقشة :

تشكل المناقشة جزء رئيس لمعظم الأنشطة التدريسية لما لها من قدرة على توضيح المعلومات ، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لتقويم ما تم إنجازه وتحديد

المتطلبات الفعلية للمتعلم بالإضافة إلى توفير الوقت المناسب للمعلم لتقويم عمل المجموعات والأفراد وتأخذ أنشطة المناقشة طرقاً عديدة :

- طرح الأسئلة من جانب المعلم أو التلاميذ .
- إجابة الأسئلة من جانب المعلم أو التلاميذ .
- الإعلان عن رحله .
- المشاركة مناظرة علمية دراسية .
- استخلاص التعميمات .
- تصميم التقارير .
- جمع المعلومات .
- توضيح النقاط .
- إجراء الحوارات .
- المشاركة فى اللجان .

د) الأنشطة الفنية :

وتتمثل فى صنع لوحات إعلانات أو ملصقات أو بوسترات او جمع صورا والتقاط صور لظاهرات طبيعية أو بشرية من البيئة . أو تصميم نماذج ومجسمات أو إعداد قطاعات تضاريسية للكرة الأرضية أو ترسم أو طبقات الأرض ..... إلخ

هـ) الأنشطة الختامية :

تتمثل الأنشطة الختامية فى الأنشطة الإجمالية او التلخيصية أو أنشطة المراجعة ويستفاد بها لتقييم الأداء وما تم تحقيقه من أهداف والوقوف على مستوى تقدم التلاميذ ومن أبرز الأنشطة الختامية .

- التلخيص .
- ملء الخرائط الصماء .
- التقارير.
- إنتاج الأشكال التوضيحية .
- الرسوم والصور .
- الجداول والرسوم .

جدول (١٩) الأنشطة التعليمية التعلمية التطويرية [١]

أنواع الأنشطة التطويرية	أمثلة	أهداف
البحث	▪ تدوين الملاحظات ▪ القراءة والكتابة ▪ جمع المعلومات ▪ استخدام المراجع ▪ تصميم الرسوم ▪ إعداد الخرائط ▪ كتابة التقارير	▪ التدريب على مهارات جمع البيانات ▪ جمع البيانات المطلوبة ▪ الإجابة عن الأسئلة المطروحة ▪ اكتساب مهارات البحث
العرض	▪ إعطاء المعلومات ▪ الوصف . ▪ تقديم الإرشادات ▪ ربط الحوادث بعضها. ▪ توضيح نقاط محددة . ▪ إثبات أشياء ▪ تمثيل أدوار	▪ المشاركة فى الأفكار . ▪ التدريب على مهارات الاتصال ▪ توضيح الأفكار ▪ تشجيع المبادرات ▪ تطبيق المعلومات
الإبداع	▪ الكتابة – الرسم . ▪ عمل النماذج ▪ عمل التوضيحات . ▪ التمثيل . ▪ المقارنة – التخيل . ▪ لعب الدور	▪ التعبير عن الأفكار ▪ إثارة الاهتمامات ▪ إثراء التعلم
التقدير	▪ إصغاء – وصف ▪ قراءة – تمحيص	▪ تطوير اتجاهات ومشاعر إيجابية. ▪ زيادة خبرات التقييم .

(١) جودت أحمد سعادة ، عبد الله ابراهيم – المنهج الدراسى الفعال . القاهرة

الملاحظة	▪ الملاحظة – زيادة الأماكن الهامة ▪ مراجعة الصور ▪ مراجعة الأفلام ▪ الإصغاء ▪ الانتباه ▪ المتابعة	▪ جمع المعلومات . ▪ جمع العينات. ▪ كتابة وتسجيل الملاحظات . ▪ عمل المقارنات والموازنات
التعاون	▪ مناقشة ▪ محادثة ▪ مساعدة الآخرين ▪ اللجان ▪ عمل المجموعات .	▪ تطوير مهارات المجموعة . ▪ استخدام المهارات الاجتماعية . ▪ الاشتراك فى مشاريع جماعية .
التجريب العلمى	▪ القياس ▪ الجمع ▪ البرهنة على شئ ما . ▪ القيام بالتجارب	▪ تفسير الاجراءات المتعددة ▪ تنمية مهارات الاستقصاء ▪ جمع المعلومات.
التنظيم	▪ التخطيط ▪ المناقشة ▪ التتابع ▪ طرح المخططات ▪ التلخيص ▪ عقد الاجتماعات	▪ تفسير العلاقات ▪ إعداد خطة عمل ▪ تنظيم أفكار معينة .
التقويم	▪ التلخيص. ▪ المقابلة . ▪ طرح الأسئلة . ▪ توجيه النقد . ▪ الموازنات	▪ تقوم الأهداف ▪ تعديل الخطط ▪ تحديد الخطط . ▪ تحديد نقاط القوة . ▪ تحديد نقاط الضعف .

▪ أهمية الأنشطة المنهجية .

يتميز النشاط المنهجي بأهميته بالنسبة لحركة المتعلمين و قابلياتهم التى تميز نموهم وترغبهم فى المشاركة فى العملية التعليمية بصورة كبيرة وتزيد من دافعيتهم نحو التعليم والتعلم فضلاً عما تزود به التلاميذ ومن أهم مظاهر أهمية الأنشطة الصفية .

١. إن النشاط الدراسى يساعد التلاميذ فى فهم وإدراك الخبرات التعليمية التى يمرون بها والتعامل معها بصورة واقعية .
٢. تنمية قدرات التلاميذ الفردية والاجتماعية والمهارية التى يكتسبها التلاميذ خلال ممارستهم للأنشطة .
٣. الأنشطة مجال خصب لتعبير التلاميذ عن ميولهم وإشباع حاجاتهم .
٤. الأنشطة مجال خصب لعلاج المشكلات الصفية التى يعانى منها التلاميذ كالملل والضيق والسرحان وعدم القدرة على التركيز .
٥. يوفر النشاط المنهجي مجالاً لتعلم خبرات تربوية وتعلمها بأساليب التعلم غير التقليدية .
٦. توفر الأنشطة المنهجية فرصة للكشف عن القدرات والإمكانات والمواهب الكامنة لدى التلاميذ وتعرف استعداداتهم وقدراتهم .
٧. يثير النشاط المنهجي استعدادات التلاميذ وتقبلهم لما يتعلمون .
٨. يكتسب التلاميذ من خلال النشاط المنهجي العديد من القيم والصفات الحميدة مثل التعاون وتحمل المسئولية واحترام الآخر والاتزان الانفعالى والقيادة والقدرة على التخطيط .
٩. يوفر النشاط المنهجي مواقف تعليمية شبيهه بمواقف الحياة وإن لم تكن مماثلة لها مما يساعد التلاميذ فى فهم الخبرات التى يتعلمونها .
١٠. توفر الأنشطة المنهجية فرصة لتثبيت المفاهيم وإدراكها أثناء عملية التعلم لدى التلاميذ .
١١. توفر الأنشطة المنهجية فرصة للتخطيط المشترك بين المعلم والتلاميذ .

أغراض الأنشطة المنهجية

يعتبر النشاط الصفى الذى يمارسه التلميذ داخل الفصل الدراسى أو خارجه بمثابة الأساس والمجال الطبيعى الذى يبنى عليه خبرة المتعلم لإشباع ميوله وتنمية قدراته والنمو التعليمى واكتساب القدرة على الفهم ويمكن أن تتنوع الأغراض والأهداف الخاصة بالأنشطة المنهجية فى :

١. أغراض تعليمية كالحصول على المعرفة واستخدامها وتنمية المفاهيم والقدرات التفكيرية مثل التفكير الناقد والتفكير المنطقى والتفكير الإبداعى واكتساب القدرة على حل المشكلات والاكتشاف .

٢. أغراض مهارية كاكتساب المهارات الخاصة بالتنظيم والتشغيل والاستخدام والتصميم بالإضافة للقدرة على بناء نماذج واستخدام العينات والصور والرسوم والخرائط والأطالس والقدرة على استخدام الحاسبات الآلية والوسائط المتعددة المالتميديا .

٣. أغراض وجدانية كاكتساب المبادئ والاتجاهات والقيم الاجتماعية والانفعالية مثل التعاون والتحمس والمشاركة والدقة وتحمل المسئولية .

٤. أغراض ثمانية كتوفير فرص اجتماعية تساعد التلاميذ على إشباع حاجاتهم بما يتناسب مع ميولهم واهتماماتهم وإثارة دوافعهم نحو التعلم الفعال بالإضافة لدراسة الفروق الفردية بين التلاميذ .

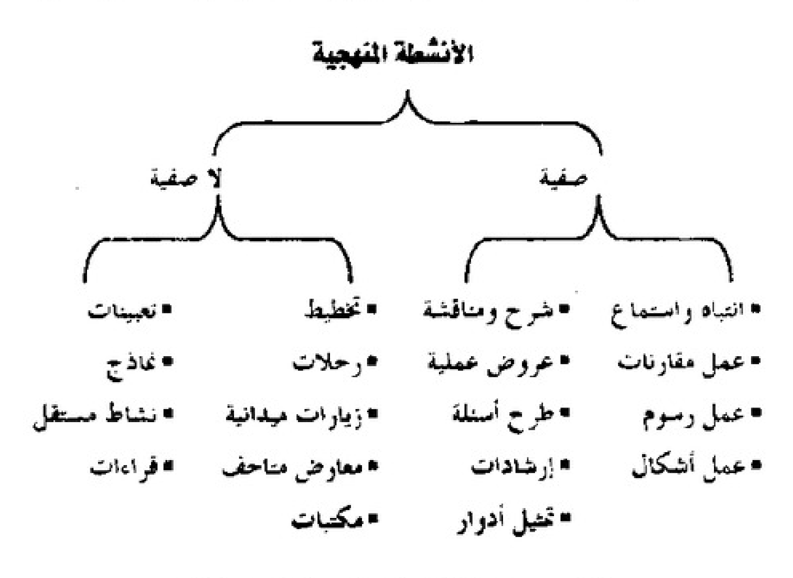
٥. أغراض نفسية كتوفير فرص نشاطية لعلاج بعض جوانب المشكلات النفسية كالانطواء والخجل والعدوانية وضعف الثقة بالنفس إلى غير ذلك من المشكلات النفسية التى يواجهها تلاميذ المدرسة والتخلص من القلق والاضطراب .

٦. أغراض فنية من خلال نمو الحس الفنى والذوق الجمالى فى تصميم وتنفيذ النشاط وفعاليته وبالتالى اكتساب التلاميذ لقيم النظام والعمل والتنسيق.

٧. أغراض إنتاجية من خلال ما ينتج عن تنفيذ النشاط من مخرجات إنتاجية تظهر فى صورة تقارير أو إدارة نقاش أو تصميم نماذج أو جمع عينات أو رسم خرائط ورسوم توضيحية وبيانية إلى غير ذلك من الجوانب .

٨. أغـــراض تقييمية من خلال ما يكشف عنه النشاط من ملاحظات تتعلق بالأداء العقلى والمهارى والقيمى و الإنتاجى للمتعلم .

٩. تهيئة الفرص للفائقين بما يسمح بإظهار قدراتهم الابتكاريه والنفسية لدى التلاميذ كالحاجة للانتماء الاجتماعى والصداقة وتحقيق الذات والتقدير .



شكل (٥٤) الأنشطة المنهجية الصفية واللاصفية

▪ المبادئ التربوية للأنشطة المنهجية

يستند تخطيط الأنشطة التربوية والمهجية إلى مجموعة من المبادئ والأسس مثل :-

١. **الشمول** : حيث يتضمن النشاط المنهجي أنواعا مختلفة من جوانب الخبرة تتناسب مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم كما يجب أن تشمل لتلك الجوانب على المستوى الأفقي والرأسي .

٢. **مراعاة الحاجات** : حيث يربط النشاط المنهجي بالحاجات النهائية والاجتماعية والنفسية وغيرها من متطلبات النمو المتكامل للتلاميذ .

٣. **التوازن** : حيث يراعى أن يتضمن النشاط المنهجي جوانب متنوعة من الخبرة بحيث لا يطغى نوع أو جانب على الأخرى

٤. **الوقت** حيث يراعى أن يتاح الوقت المناسب لتنفيذ النشاط من قبل التلاميذ سواء داخل الفصل أو خارجه وبما يسمح للتلاميذ بتحقيق أهداف النشاط بصورة سليمة .

٥. **الحرية** -- من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ بالتعبير عن أفكارهم وآرائهم وإمكاناتهم المختلفة دون خوف أو اضطراب .

٦. **الاستمرارية** : فاستمرارية النشاط المنهجي بدعم النواحي الإيجابية للتعلم ويساعد على استمرارية النمو ويسمح باشتراك التلاميذ والمعلمين معا في هذا النشاط . في ضوء قيمة النشاط التربوية

٧. **التخطيط** . فالنشاط المنهجي المنظم والمخطط والمقصود يوفر الوقت والجهد وتحقيق القيمة التربوية للأنشطة التربوية المنهجية كما يوفر التخطيط الفرصة لدراسة الإمكانات المطلوبة لتنفيذ النشاط بصورة سليمة .

٨. **التنفيذ** : فتنفيذ النشاط المنهجي يتطلب مجموعة من الإجراءات الفردية والجماعية التي يقوم بها المعلم من أجل تنفيذ النشاط بصورة سليمة .

٩. الإشـراف علـى النشاط من قبل المعلم ومسئولى المدرسة يتيح الوقوف علـى أداء التلاميذ خلال النشاط وتعديل مسارات تنفيذ النشاط أولَ بأول .

١٠. الحـيوية والتفاعل فالأنشطة المهنية تعتمد على حيوية المتعلم وتفاعله مع الآخرين ومع مصادر التعلم .

■ **تصميم الأنشطة المنهجية .**

يسير النشاط المنهجي فى مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتابعة والتى تتمـثل فى اختيار النشاط (فردى – جمعى) وتحديد الهدف من النشاط ورسم خطة تنفيذه والحكم عليه .

أولا : اختيار النشاط المنهجي وتحديد أهدافه :

ففى هذه المرحلة يقوم المعلم والتلاميذ باختيار نوع النشاط من حيث هو فـردى أو جمعى وهل هو نشاط تعليمى أم اجتماعى أم فنى أم غير ذلك وتحديد أهـداف النشاط المنهجي فى حل مشكلات منهجية تعليمية أو مشكلات صفية ويظهـر دور المعلـم هنا فى مساعدة التلاميذ على اختيار النشاط الملائم وحل المشـكلات وتحديـد المشكلة وأهميتها ومقترحات حلها ويمكن للمعلم أن يحول انتباه التلاميذ لأمور معينة فى النشاط المنهجي لها قيمة تربوية معرفية أو مهارية أو وجدانية .

ثانياً : التخطيط للنشاط المنهجي :

وفيها يقوم المعلم والتلاميذ بتحديد أولويات النشاط وخطواته وإجراءاته والإمكانـات التى يتطلبها وميزانية النشاط والطرق التى ستتبع ووسائل التنفيذ وكيفية جمع المعلومات والحقائق وممارسة المهارات ويجب على المعلم هنا أن يراعى ألا يفـرض علـى تلاميـذه شـيئاً محدداً وان يجعلهم يختارون ما يناسب ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم من فعاليات النشاط .

ثالثا : تنفيذ النشاط المنهجى :

يقوم كل تلميذ أو كل مجموعة بالمهام المطلوبة منه ويقوم المعلم هنا بمراقبة تنفيذ الأداء وتشاركه التلاميذ بعض الأدوار وحل ما يقابلهم من صعوبات أثناء تنفيذ النشاط وتوجيه التلاميذ وتشجيعهم وحفزهم لأداء النشاط وإعداد تقاريرهم عن النشاط الذى يقومون بتنفيذه .

رابعاً : تقويم النشاط المنهجى :

وفيه يتم الحكم على نتائج النشاط فى ضوء أغراضه ويظهر ذلك فى صورة ملاحظة لأداء التلاميذ أو صورة تقارير فردية وجماعية وصور وخرائط ورسوم ونماذج وعينات . يمكن أن تنظم فى صورة متحف الفصل أو المدرسة ويمكن أن يكون النشاط فى صورة مشروع متكامل له نتائج ملموسة تتعلق بالعملية التعليمية .

■ تصميم الأنشطة المنهجية المسرحية .

يتطلب النشاط الدرامى من التلاميذ والمعلم مجموعة من الخطوات الهامة والتى تتحدد فيما يلى :

■ **المقدمة**

وتوضح فيها نوع النشاط الدرامى المستخدم وأهدافه .

■ **التخطيط**

ويتم فيه وضع خطة النشاط وتحديد الأدوار المطلوبة من التلاميذ والامكانات التى يتطلبها النشاط وأساليب الأداء المطلوبة ونوعها

■ **توزيع الأدوار**

ويتم اختيار التلاميذ وتوزيع الأدوار والمهام اللازمة على كل منهم وتوضيح أهداف الدور وكيفية الأداء .

■ **التدريب على الأداء**

من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ لتنفيذ الدور أمام المعلم والزملاء وتصحيح الأخطاء حتى يصل إلى الحد الملائم للأداء ؟

* **التنفيذ**

وفيه يتم تنفيذ النشاط المنهجي وفق الخطة والأداء التدريبي وتحت اشرف المعلم وبمشاركة تلاميذ الفصل .

* **التقويم**

ويتم فيه مناقشة أداء التلاميذ خلال النشاط وذكر الإيجابيات والعيوب وتقويم كل دور والنتائج المستخلصة من الأداء .

أمثلة لنشاطات منهجية صفية

١. المحافظة على البيئة :

- إعداد بحوث استقصائية عن مساكن البيئة وخطوط المواصلات والمستشفيات ومراكز الشرطة ومراكز الخدمات .
- تصميم إعلانات(ملصقات) تدعو المواطنين للمحافظة على البيئة.
- غرس الأشجار .
- حفظ وصيانة التربية .
- مسح الوظائف في البيئة .
- إخراج صحيفة عن البيئة .
- جمع عينات عن البيئة .

٢. دراسة تاريخ البيئة المحلى :

- إقامة معرض للصور والملصقات والرسوم .
- تقديم تقارير مختصرة عن تاريخ البيئة .
- عرض أفلام متصلة بدراسة التاريخ .
- تسجيل ملاحظات التلاميذ ومهاراتهم خلال دراسة التاريخ .
- قراءة نصوص تاريخية وإدارة نقاش حولها .
- تمثيل أدوار تاريخية .
- إجراء اختبارات حول المفاهيم الرئيسية .
- زيارة المتاحف .

- إعداد نماذج مشابهة لنماذج تاريخية .

٣. **تحديد مواقع هامة على الخريطة :**

- عرض الخريطة أمام التلاميذ .
- طرح أسماء لبعض المواقع
- السماح بخروج التلاميذ من الصفوف على السبورة .
- تحديد المواقع المطلوبة على الخريطة .
- قيام التلاميذ بشف خرائط الكتاب .
- تلوين الخرائط .
- تحديد المواقع .

٤. **تحديد الموارد الطبيعية فى الدولة :**

- يطلب من كل تلميذ إعداد قائمة بأهم الموارد الطبيعية .
- جمع صور وعينات لبعض الموارد .
- دراسة خصائص الموارد المختلفة .
- تصنيف الموارد إلى طبيعية وزراعية وبشرية ومعدنية وتجارية..... إلخ
- تسمية بعض مواقع الحاصلات والمنتجات
- عرض خريطة للدولة تبين عليها أهم الموارد

▪ أمثلة لأنشطة تستثير التعلم الخلاق لدى التلاميذ .

١. إيجاد الكلمات فى القصص الجديدة .
٢. عمل قوائم فردية من كلمات والمرادفات الخاصة بالمادة الدراسية .
٣. مناقشة مجموعات التلاميذ للقصص
٤. دراسة الصور والرسوم من خلال البحث فى الكتب العملية والاجتماعية عن الصور التى تخدم الدرس .
٥. استخلاص المعلومات من الصورة والرسوم

٦. دراسة النماذج مثل نموذج الكرة الأرضية وتحديد مواقع البلاد والمحيطات.
٧. المقارنة بين الخرائط المستوية السطح وخرائط نموذج الكرة الأرضية .
٨. دراسة حياة الشعوب وتبايناها من خلال الصورة المعبرة عن البنائية .
٩. متابعة الرحلات المدرسية وتسجيلها من خلال كتابه القصص أو رسم قصة بالصور أو تصوير الرحلة أو عمل خرائط مصورة للرحلة أو نماذج الأشياء ثم مشاهدها فى الرحلة

قراءة الخرائط من خلال :

- دراسة الرموز المصطلحات الخاصة بقراءة الخريطة .
- تعيين بعض الأماكن والمواقع التى يدها المتعلمون .
- كتابه ملخص للظاهرات الواردة على الخرائط .
- تعيين خرائط صماء وتلوين الظاهرات عليها .
- استخلاص تعميمات من الخرائط .

▪ خصائص الأنشطة المنهجية .

تتميز الأنشطة المنهجية بمجموعة من الخصائص والسمات مثل :--

- طبيعتها المرنة والتى تلاءم الفروق الفردية والتباينات الفردية .
- مساعدها فى تحقيق النمو المتكامل للمتعلم من جوانب المعرفية والمهارية والوجدانية .
- تساهم فى تحقيق الأهداف المنهجية بفعالية وتجعلها تبقى لفترات طويلة .
- إتاحة الفرص للتفاعل بين المتعلم والمحتوى الدراسى وجعله قابلاً للتطبيق
- تؤدى لتنوع أساليب التعليم والتعلم وجعلها اكثر جاذبية .
- تشبع رغبات المتعلمين وتحقيق حاجاقم بدرجة كبيرة .

خصائص النشاط التعليمى / التعلمى :

كمـا توجد لنشاطات التعليم والتعلم مجموعة أخرى من الخصائص التى تجعلـها فى غاية الأهمية والفائدة عند تنفيذ المنهج الدراسى وفى هذه الخصائص ما يلى:

١. تتصف نشاطات التعليم والتعلم بالتنامى أو التزايد فى طبيعتها .
٢. تعمـل نشـاطات التعليم والتعلم على تحقيق هدف واحد أو اكثر من الأهداف التعليمية .
٣. تتيح نشاطات التعلم فرص التفاعل مع محتوى المنهج .
٤. تتيح نشاطات التعليم والتعلم للمتعلم فرص ممارسة السلوك المتوقع فى إطار الهدف المخطط .
٥. تسـاعد نشاطات التعليم والتعلم على إيجاد أساليب مختلفة من التعلم والـتى بـدورها تساعد على تنمية وتحفيز لدى التلاميذ والعمل على تنمية ابتكارهم .
٦. تسـاعد علـى استمرارية التعلم عن طريق التخطيط الجيد لها وذلك بربطها بما سبقها وما سيلحقها من نشاطات .
٧ تـنويع نشاطات التعليم والتعلم يتيح فرص المشاركة لأكبر عدد من المتعلمين مما يؤدى اكتساب خبرات جديدة .

المعايير الواجب توافرها فى استخدام الأنشطة التعليمية .

لقـد تعـددت المعايير الواجب توافرها فى استخدام الأنشطة التعليمية ويقتـرح العلمـاء الذين تناولوا هذا المجال بالبحث والدراسة مجموعة من المعايير ونذكر منها على سبيل المثال:-

١ـ معايير بيرثون :

يرى بيرثون انه عند اقتراح نشاط ما فانه لا يقبل ألا تتوافر فيه ما يلى:

- أن يرى المتعلمون انه يمكن استخدامه لتحقيق أغراضهم .
- أن يرى المعلم انه يمكن أن يؤدى إلى غايات مرغوب فيها .
- مناسبته لمستوى نضج التلاميذ زان كان فيه بعض التحدى لقدراتهم ولكن يمكن القيام به ويقودهم إلى تعلم جديد .
- يمكن تنفيذه فى حدود إمكانات المدرسية المجتمع .
- أن يحقق التنوع لديهم فى النمو المتوازن للمتعلم
- أن تسهم فى تقبل الفروق الفردية فى الجماعة .

٢) **معايير زايس " *Zais* " :**

يرى زايس (*Zais*)أن يتم الاختيار للأنشطة فى ضوء أهداف المنهج وأساسياته ومحتواه وخبرات المتعلمين كما يلى :-

- **أهداف المنهج** : ينبغى أن تساهم النشاطات فى تحقيق أهداف المنهج المرجوة.
- الالتزام بالأساسيات التى يكون عليها المنهج : بمعنى أن النشاط ينبغى أن يعمل على تكوين وجهه نظر للمتعلم غير مشوهة عن المجتمع الذى يعيش فيه والثقافة التى يحيا فيها ونقد أحوال المجتمع نقدا بناءا ، ولذلك مساعدة المتعلم على فهم ظروف الحياة وتقبل فكرة التغيير وإكساب المتعلمين المزيد من الخبرات .
- **المحتوى** : فكل نشاط له محتوى ، وهل له قيمة تربوية أم لا ؟
- **خبرات المتعلمين** : فالنشاط ينبغى أن يدرك المتعلم له معنى ، ويتطلب هذا أن يكون فى نطاق خبرته بكل معانيها (الخبرة كقدرة /كثقافة / كاهتمام) وينبغى أن تكون اهتمامات المتعلمين موضع الاعتبار عند تصميم أو اختيار خبرات التعلم .

٣) **معايير هويلر *Wheeler***

يرى أن هناك عدة معايير تساعد فى اختيار أنشطة التعليم والتعلم منها:-

- **الصدق** *Validity* : يعني أن يكون النشاط مرتبطاً بالأهداف التربوية ، وتحدد درجة صدق النشاط بمقدار ما يحققه فعلاً من تغير فى السلوك الذى يرتبط بالهدف الذي يرجى تحقيقه .
- **الشمول** *Comprehensiveness* : أى يشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية (المهارية)
- **التنوع** *Variety* : ينبغى اختيار النشاط لتحقيق النمو الشامل للمتعلم ، لأن المتعلم يتفاعل مع النشاط ككل ، وإن المتعلمين يتعلمون بمعدلات مختلفة وبطرق متنوعة وكل يبرز التنوع فى الأنشطة المقدمة .
- **الملائمة** *Suitability* : ينبغى أن تلائم الأنشطة المستوى العام للجماعة كما تلائم المستويات المختلفة لأفرادها ، بمعنى آخر تلائم الخصائص الأساسية للمرحلة العمرية التى ينتمى إليها الأفراد المتعلمين الذين سيقومون بالنشاط .
- **النمط** *Pattern* : ترتبط الأهداف التربوية نمط معين ، وبتحديد النمط بعدة عوامل منها التوازن احتياجات الفرد ومتطلبات المجتمع ، والاستمرارية فى التعلم والتقدم ، والربط بين الخبرات المختلفة .
- **التراكم** *Accumulation* ينبغى أن يؤدى النشاط إلى تراكم فى الخبرات .
- الارتباط الوثيق بالحياة الحاضرة والمستقبلية .

٤) **معايير اللقانى :**

يرى أن هناك عدة معايير لاختيار أشكال الأنشطة التعليمية التعلمية سواء على المستوى التخطيطى أو التنفيذى ومنها :

- الارتباط بينه وبين عناصر المنهج الأخرى (الأهداف – المحتوى – الطرق المستخدمة – الوسائل التعليمية – أساليب التقويم) .
- الارتباط بينه وبين المتعلم : حاجاته واهتماماته وأثارته للتفكير والتنوع .
- إتاحة الفرص للجميع للمشاركة الإيجابية .
- إثارة مشكلات تكون موضوع دراسة وتحليل .
- الحاجة إلى استخدام مصادر متنوعة غير الكتب المدرسية .

- اعتمادها على الجهود الفردية والجماعية .
- مراعاة الظروف الخاصة بكل بيئة .
- تمكن المعلم من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع التلاميذ .

معايير مقترحة النشاط المنهجي.

- **الهدفية** : أى يكون النشاط ذو هدف محدد ومرتبط بأهداف الدرس .
- **الصدق** : أى يكون النشاط متلائماً مع أهداف المنهج .
- **الاقتصادية**: أي يكون النشاط ملائم اقتصادياً من حيث تكاليف تنفيذه.
- **الزمن** : بان يكون النشاط متوافق مع الزمن المتاح للمعلم والمتعلم .
- **الملاءمة** : أن يكون ملائم لخصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراقم واستعداداقم .
- **التتابع** : بان تكون إجراءات النشاط محددة ومترابطة بصورة منطقية أو سيكولوجية وبما يؤدى لنتائج واضحة .
- **القابلية للتحقيق** : أى تكون إمكاناته متاحة للمعلم والتلميذ .
- **الشمولية** : بحيث يكون شاملاً لجوانب متعددة من الخبرة .
- **التعاون** : فالنشاط يجب أن يكون عملية جماعية يقوم بها مجموعة من التلاميذ ويشاركهم المعلم .
- وظيفة النشاط فيجب أن تتميز الأنشطة المنهجية بالوظيفة فى المضمون والتنفيذ بحيث تخدم الجوانب التعليمية المختلفة .

ويتضح من المعايير السابقة أن بعضها متعلق ببنية المنهج ذاته ، وبعضها الآخر متعلق بطبيعة المتعلم ، كما أن بعضها متعلق بالظروف المتاحة ، وكذا بكفايات المعلم الخاصة بهذا الشأن ، والبعض الآخر يتعلق بإثارة تفكير المتعلمين وتحفيزه ، ومهما يكن فالأنشطة عبارة عن مواقف تعليمية يثار فيها تفكير المتعلم واهتماماته ويشعر من خلال المرور بها بمشكلات يكون عليه بذل جهد لحلها . وهذا يؤدى إلى إشباع رغباقم وتكيفهم مع ذاقم وكذلك مع مجتمعهم .

قضايا للمناقشة :-

١-علاقة الأنشطة بالأهداف المنهجية .

٢-تصنيفات الأنشطة .

٣- المعايير الخاصة بالنشاط المدرسى (التعليم التعلمى)

٤-علاقة الأنشطة بتنمية التفكير والقيم .

تكليفات :-

١-تخير بعض الأنشطة التى يمكن أن تستثير النشاط الإبداعى لدى التلاميذ .

٢- صمم بعض الأنشطة فى مادة تخصصك بحيث تكون مرتبطة بأهداف محددة

تعيينات :-

◀◀ استعرض الكتاب المدرسى فى مادة تخصصك فى أى مرحلة من مراحل التعليم العام ثم قم بالآتى

١- عدد الأنشطة الدراسية المتضمنة فى الكتاب

٢- أنقد الأنشطة فى ضوء المعايير التى درستها فى هذا الفصل .

٣- إعرض لدورك داخل المدرسة فى الأنشطة اللاصفية مقدما نموذجا لذلك .

الفصل السادس عشر

المستويات المعيارية والمنهج الدراسى

- حركة المعايير والمستويات .
- خصائص حركة المعايير والمستويات المعيارية .
- معوقات تواجه حركة المعايير العالمية والقومية
- أنواع المستويات المعيارية .
- مواصفات صياغة المستويات المعيارية للمنهج الدراسى
- المستويات والمعايير العالمية .
- مفهوم الاعتماد وحركة المعايير .
- معايير جودة المعلم وطرق التدريس .
- معايير المنهج الدراسى .

يفترض فى نهاية دراستك للفصل أن تكون قادراً على :

- تحديد مفهوم المستويات المعيارية وتوافر الأداء .
- شرح خصائص حركة المعايير والمستويات .
- توضيح معوقات حركة المعايير العالمية والقومية .
- تصنيف المستويات المعيارية حسب أنواعها .
- تحدد مواصفات صياغة المستويات المعيارية للمنهج الدراسى .
- تعرض أهم المستويات المعيارية العالمية .
- تحدد مفهوم الاعتماد وعلاقته بالجودة والمستويات المعيارية .
- تشرح معايير جودة المعلم وطرق التدريس .
- توضح مؤشرات معايير المنهج الدراسى .

* مقدمة :

بـدأ منـذ فترة طويلة التركيز على الجودة الشاملة فى التعليم من خلال استهداف جودة المنتج التعليمي والمتمثل فى إنسان يستوق الشروط والمواصفات القياسية للجـودة فى الإنسان عقلاً وأداءاً ووجدانا باعتبار أن الإنسان كمنتج تعليمي يعد بمثابة نقطة البداية والوسط والنهاية فى الجودة الشاملة .

ولقـد بـدأ تطبيق فكرة المستويات المعيارية ***Standards*** فى سبعينيات القـرن الماضى ، مع أن الفكرة ولدت مع بدايات القرن العشرين ، وذلك عندما ظهـرت فى نظـريات المنـاهج الدراسـى ما تؤكد على مفهوم الأداء على يد فـرانكلين بوبيت ***Franklin Bobbit*** فى كتابه الذى تم الإشارة إليه فى الفصل الأول بعنوان كيف تصنع المنهج الدراسى ***How To Make a curriculum*** والـذى صـدر فى أوائل عشرينات القرن الماضى (١٩١٨) والذى يركز على سلسـلة مـن المهـام التى ينبغى على المتعلمين القيام بها ومعايشتها بطريقة تنمى قـدراتهم علـى تصرف الأعمال والمسئوليات التى تمكن أصحابها من القيام بمهام وواجبات محددة .

ولقد كان من جراء ما سبق ظهور فكرة المستويات المعيارية والتى أخذت مسميات عديدة . أبرزت عدم وجود اتفاق فى المفهوم فمرة تعرف من خلال المحتوى ومرة من خلال الأداء ***performance*** وأخرى من خلال التحصيل ***Achievement*** وتارة من خلال القياس والتقدير ***Assessment*** .

ولعل من أهم المصطلحات التى ارتبطت بالمستويات المعيارية هى مصطلح مؤشرات الأداء ***Performance Indicators*** والذى يشير إلى أداءات متوقعة قابلـة للقـياس والملاحظة يؤديها الطلاب وتوضح هذه المؤشرات تقدم الطالب صوب تحقيق المستويات المنشودة .

▪ المنهج الدراسى والمستويات المعيارية.

تعـد المستويات المعيارية ليست مجرد نظرية أو فلسفة . بل لها تأثيراً قويا علـى تحصيل الطلاب من خلال تحديد ما ينبغى أن يعرفه الطلاب وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه .

وبـرغم مـن الاهـتمام المتنامى بالمستويات المعيارية ***Standards*** فإن الحاجـة مازالت قائمة من اجل الوصول إلى آليات ملائمة لتحقيق هذه المستويات مـن خـلال المنهج الدراسى . ينبغى محتوى وأهداف وأساليب وأنشطة تعليمية وتقويمية تقوم على المستويات المعيارية .

كمـا أنه لابد من أن تصتف تلك المستويات المعيارية بعدة خصائص كى تقوم بأدوارها المنوطة بها وهذه الخصائص هى :-

- الدقة والوضوح والقابلية للتطبيق .
- الجماعية فى التخطيط والتنفيذ والمتابعة .
- الارتباط بثقافة المجتمع .
- التغذية الراجعة المستمرة .
- التميز لجميع الطلاب وليس للنخبة .

فى السنوات الأخيرة بدأت كثير من المؤسسات التعليمية تتجه إلى المعايير التربوية ، لتحقق الموضوعية فى حكمها على متعلميها ، والكشف عن فجوات الأداء . وتركز حركة المعايير التربوية على الناتج الذى يصاغ فى صورة أداء يمكن ملاحظته .

والمعـــايير ***Standards*** كلمة جمع مفردها معيار وهو ما يقاس به غيرة وهو النموذج المحقق لما يتبغى له أن يكون عليه الشيء (لسان العرب)

ويقصـــد **بالمعيار** " إقرار مجموعة من البنود التى يثبت بالدراسة العلمية والـــبحث الدقيق أنها كافية تماماً لمقابلة الاحتياجات اللازمة لإتمام المنتج فى شكله النهائى (بليع : ٢٠٠١)

والمعيار أيضـــاً عبارة عن " مجموعة من الشروط المتفق عليها ويمكن من خلال تطبيقها تعرف مواطن القوة ومواطن الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار حكم عليه .

وهـــناك مـــا يطلق عليه معايير الجودة ***Quality Standards*** والمعيار التـــربوى ***Educational Standards*** ويقصـــد بمعـــايير الجودة " المواصفات اللازمـــة للمنـــتج الجيد الذى يمكن قبوله ، وهى الضمان لحسن مستواه وزيادة فعاليـــته ، وقدرته على المنافسة فى الأسواق العالمية " أما (المعيار التربوى) فهو " عبارة تستخدم للحكم على جودة المنهج أو طريقة التدريس أو أساليب التقويم أو برامج التنمية المهنية للمعلمين .

وباعتـــبار أن المعـــايير التـــربوية تعدد محددات وموجهات تحدد ما يجب تدريســـه بدقـــة ووضـــوح ومـــا يجب أداؤه من قبل المتعلمين كما توفر المساءلة *Aquntability* لـــدى المهـــتمين والقائمين على العملية التعليمية كما تساهم فى توحيد نواتج التعليم رغم إتاحة حرية اختيار المادة التعليمية وفق الفلسفة السائدة والحاجات الضرورية . (عبد الطيف حيدر ٢٠٠٤) .

وتـتطلب حـركة المعـايير التـربوية وضـع وصـياغة معايير للأداء *rerformance Standards* باعتـبارها معايير توضع على مستوى الوحدات الدراسية وتحدد الأعمال والإجراءات التى تصف الأداء المرتبط بمعيار محتوى معين . وتعكـس مسـتوى أداء مرغوب فيه . وعادة ما يصاغ معيار الأداء لكل مهمة أدائـية من المهام التى يكلف بها المتعلم وهذه المهام تتكامل فى النهاية لتحقيق من خلال إنجازها – معيار المحتوى ذى العلاقة بالمستويات المعيارية .

كمـا تتطلب حركة المعايير التربوية أيضاً . وضع مؤشرات (معارف – مهـارات جـزئية) تمثل مكونات نمو المعيار وتقود إلى تحقيقه ، مع تطوير وصف لمسـتويات الأداء *Rubrice* وهـو ما يميز هذه الحركة عن غيرها من حركات التطوير المعرفية سابقاً

وتتميز حركة المعايير بمجموعة من الخصائص أيضاً مثل .

- كـونها أى (المعايير) مدخلاً للحكم على مستوى الجودة فى مجال دراسى معين " من خلال :
  - جودة ما يعرفه المتعلمين وما يستطيعون أداؤه .
  - جودة البرامج المقدمة للتعلم فى مجال دراسى معين .
  - جودة تدريس مجال معين .
  - جودة النظام الداعم للمتعلم والمنهج .
  - جودة برامج وممارسات وسياسات التقويم .
- وتوفير المعايير كمحكات للحكم على مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف كما توفـر رؤية *Vision* شاملة للتعليم والتعلم من خلال برنامج تربوى معين يوفر فرصاً للتميز للمتعلمين .

- توفر معايير فروع المعرفة المختلفة على المستوى الوطنى والقومى آفاق للتعاون والتعاضد والتناسق من أجل تحسين عملية التعلم والتعلم فى مجال تربوى معين
- تسهم المعايير التربوية فى تطوير المقررات الدراسية من خلال تبنى سياسات وممارسات متميزة وتجاوز صعوبات ومعوقات البنى الحالية للمدارس .
- توفر المعايير بيئة فاعلة للتعلم والتقدم والتميز وذلك من خلال :—
  - تميز المعلمون للأنشطة التعليمية التى تمكن المتعلمين من تحقيق المعايير .
  - المتعلم يعرف واجباته ويمكنه استخدام معايير محددة لتحقيق المعايير والمستويات المطلوبة .
  - أولياء الأمور يشاركون فى دعم الأبناء المتعلمين وتحفيزهم لحل الواجبات الدراسية وإنجاز المهام التربوية المطلوبة منهم .
  - يتحرك مسئولو الإدارة التربوية والمدرسية فى ضوء محاكات وموجهات معيارية محددة يعملون من خلالها على تحقيق المتطلبات للإنجاز والتميز .
- تعد المعايير التربوية بمثابة مقياساً لتقويم أبعاد التعليم والتعلم من خلال توصيف ما يجب أن يكون عليه كل منهما من خلال:
  - الكتاب المدرسى فى ضوء المعايير .
  - التنمية المهنية المميزة .
  - أساليب دعم المعلمين لتحقيق المستويات المعيارية .
  - جودة المصادر التعليمية التعلمية .

- توفر المعايير التربوية توحيداً واتساقاً في الأحكام .
- تعد مؤشرات الأداء ، أو أدلة الأداء المشتقة بعناية وبدقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين والأباء والمتعلمين من حيث التخطيط للتدريس وتحديد جوانب القوة في الأداء و جوانب الضعف ، وأساليب محاسبة المعلمين وتحديد مهامهم التربوية والتعليمية من اجل تجويد المخرجات التعليمية .
- تحقق المعايير التربوية مبدأ التميز ومبدأ المساواة فالمعيار يمثل تحديا للمتعلمين يجعلهم يتنافسون من أجل تحقيق التميز . وكون المعايير لكل المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم وخصائصهم و هذا يحقق المساواة وتكافؤ الفرص .
- توفر المعايير مواقف تربوية تضمن استمرارية الخبرة من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر ومن مدرسة لمدرسة أخرى .
- تمكن المعايير التربوية فرصاً لدعم قدرة المعلمين على مساعدة المتعلمين على الربط بين ما تعلموه من خبرات سابقة والتعلم الجديد المطلوب تعلمه مما ييسر انتقال أثر التعلم لمواقف جديدة .
- تساهم المعايير التربوبة في تنمية قدرات التفكير الناقد والخلاق وغير ذلك مما يتطلب مستوى ومعياراً لتمكن المعلمين من المعرفة والمهارة والقيم التي تحقق كل ذلك . (يونس وفضل الله : ٢٠٠٥)

ويشير محمد رجب فضل الله ٢٠٠٥ إلى أن حركة المعايير التربوية يتوقع أن تعمل على حدوث مجموعة من التحويلات الآلية في النظام التعليمي :-

- أن كل المتعلمين سيصبحون قادرين على التعلم إذا أتيحت لهم الفرص المناسبة والزمن الملائم .

- يمكن لكل المتعلمين تحقيق المعايير بل وتجاوزها أحياناً .
- تكافؤ الفرص سيتيح لكل متعلم فرصاً متساوية ومتكافئة لقدراته وإمكاناته .
- سيتغير الهدف من التعلم بدلاً من تعلم محتوى الكتب المقررة – إلى تعلم محتوى المعايير الذى ينمو ويستمر .
- فى التقويم سيتحول أسلوب التقويم من التقويم النهائى إلى التقويم المستمر والتكوينى والذى يوفر فرصاً لتجويد المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية أولاً بأول .
- ستدعم المعايير تنوع أساليب المعلمين بما يسمح بمقابلة احتياجات التعلم لدى كل متعلم .
- يوفر حركة المعايير أساليب محاسبية لأعضاء النظام التعليمى مما يساهم فى تحديد من سيتم محاسبته من خلال العمل التربوى وكيفية المحاسبة .

- **بعض المعوقات التى تواجه حركة المعايير العالمية والقومية :**

- غياب ثقافة المعايير لدى كثير من المشاركين فى الخطاب التربوى على مستويات فوقية وتحتية . وبالتالى افتقاد رؤية واضحة نحو فكر المعايير فى النظام التربوى .
- تدنى قدرات المعلمين وتأهيلهم بما يعوق تطبيق المعايير التربوية حتى أصبح بعض المعلمين يحفظون المعايير دون أن يفهموا معناها وإجراءاتها .
- اللغط التربوى نحو تحديد ماهية المعايير وما علاقتها بالمستويات والمؤشرات والمنهج والأداء المهنى ..... إلخ .
- نقص الإمكانات والموارد والخبرات الملائمة لسياسات المعايير التربوية مع تدنى التنور التكنولوجى لدى الطلاب فى كليات التربية وما يتعلق به من استخدام الحواسيب فى العملية التعليمية .

- الميل إلى شعارات المعايير دون فهم دلالة هذه الشعارات وأساليب تنفيذها .
- قصور واضح في الدافع نحو استخدام المعايير خاصة من المدراء والمعلمون الذين ينفذون ما يملى عليهم دون دافعية واقتناع .
- ضرورة المشاركة المجتمعية على مستوى النخبة وأولياء الأمور . فقضية المعايير أكبر من أن تكون في يد التربويين وحدهم .
- قصور فهم بعض المشاركين من المسئولية في قرارات إصلاح التعليم عن إدراك مفاهيم التطوير وكيفية إحداثه وتحديثه في العملية التعليمية .
- البنية التعليمية المتنافرة وعدم إنسانية العلاقات المهنية والإنسانية بين عناصر النظام التربوي ، فوزارة التربية والتعليم في جانب ومستوى كليات التربية وإعداد المعلم في جانب واللجان السياسية في جانب وكل يتحرك بمفرده دون جماعية العمل.

كل هذه المعوقات تتطلب فهماً جيداً لحركة المعايير ومستويات التميز والأداء والأدوار والمهام لكل عنصر والسياسات المنظمة فضلاً عن الاهتمام بالبناء النفس للمعلم والاجتماعي والاقتصادي لتدعم أداؤه وتنفيذه لمتطلبات الإصلاح .

▪ أنواع المستويات المعيارية

تتعدد أنواع المستويات المعيارية ***Standards*** فهناك .

١- مستويات المحتوى ***Content Standards*** :

وتعني وصف المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يعرفها الطلاب ويستطيعون القيام بها ،وعادة ما تتضمن الأفكار والمفاهيم والقضايا والمعارف الأساسية وطرق التفكير والعمل التي تتصل بنظام المجال المعرفي الذي يتعلمه الممثلون والمتوقعة منهم .

٢- مستويات الأداء ***Performance Standards***

وهي عبارات سلوكية تصف – في ضوء مستويات المحتوى – أداء المتعلم لما تعلمه من خلال المستويات المعيارية والمرتبطة بالمحتوى . كما تحدد

مؤشـــرات الأداء الـــتى توضـــح ما ينبغى أن يؤديه الطالب معرفياً ومهارياً عند مستوى مقبول من الجودة حيث تقدم أمثلة حول مدى التقدم نحو تحقيق المعايير

٣ـ مستويات التحصيل *Achievement Standards* :

وتعنى مستويات معيارية خاصة لكل مادة دراسية ترجع إليها عندما نريد قياس المعلومات والأداءات والعروض التى اكتسبها الطالب فى المادة الدراسية .

٤ـ مستويات أغراض التعلم *Opportunity to learns Standaeds* :

المســـتويات المعيارية تساعد فى إتاحة فرص متساوية فى التعلم وتصنيف تلــك المعايير إلى أى مدى تتوافر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعليمية مـــن أجـــل تحقيق المعايير المرتبطة بالأداء والمحتوى .وفى كل الأحوال لا يمكن لأى نوع من المستويات المعيارية أن يتواجد بمفرده .

٥ـ مستويات التقدير *Assessment Standards* :

وهى مستويات لقياس ما يعرفه الطالب فى صورة تقدم نحو المستويات . أى قـــياس للأداءات فى ضوء المستويات . كما نجد مسميات أخرى تتداخل مع مسمى المستويات المعيارية منها .

٦ـ معايير الأداء *Performance Criteria* :

وتعنى مجموعة من الموجهات والقواعد والمبادئ يمكن الحكم فى ضوئها على الأداء ، أى هـــى القـــيم التى نستخدمها فى التقدير ، وبذلك تكون وصفاً لملامح الأداء ومكوناته ، وشروطه ومستواه .

٧ـ تقدير الأداء *Performance Assessment* :

وتعـــنى التوصيف الدقيق المسبق للأداءات المستهدف تقديرها من أجل ملاحظتها مباشرة عند قيام الطالب بها ، وإصدار حكم على نوعية الأداء .

٨ـ أهداف التعليم *Learning Goals* :

وتعـــنى وصـــفا دقيقاً لتوقعات ما سيعرفه الطالب من معارف ومهارات ومفاهيم ومدركات وقيم وقدرات وأساليب تفكير لتص العملية إلى تحقيقها وقياسها .

- **مواصفات صياغة المستويات المعيارية.**
  - الدقة والوضوح بما يعكس توقعات كبيرة .
  - الشمول لجوانب العملية التعليمية المختلفة .
  - الصياغة البسيطة التي تمكن من استغلالها بسهولة .
  - الارتباط بالأداء وإمكان قياسها .
  - أن يحقق مبدأ المشاركة من خلال اشتراك المستفيدين في المجتمع في إعداد المعايير وتقييم نتائجها
  - الموضوعية من حيث النظر للأمور التي تخدم الأهداف العامة
  - الأخلاقية من خلال استناد المعايير إلى القيم الخلقية وبما يخدم القوانين والأعراف السائدة في المجتمع
  - المجتمعية من خلال انعكاس تقدم المجتمع وحل مشكلاته من خلال المعايير
  - الاستمرارية والتطور
  - الوطنية والقومية بما يحقق أهداف الوطن وحل مشكلاته وقضاياه

من الخطأ اعتبار معايير لدولة معينة مناسبة لدولة أخرى. فمن الواضح أن لكل دولة فلسفتها وقضاياها وتوجهاتها وبالتالي لها مستوياتها المعيارية المصاغة من قبل أبنائها وبما يمكنهم من المنافسة العالمية

يعرف بوبهام ***Popham*** وآخرين المستويات المعيارية على أنها عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر هذا الحد الأدنى هو اقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد كي يلحق بالمستوى الدراسي الأعلى أو هو اقل المهارات الواجب توافرها لدى الفرد لكي يؤدي وظيفته في المجتمع بما يسمح بتحسين الوضع الحالي.

- **المستويات المعيارية للمنهج *Curriculum standards* .**

هي مستويات معيارية لكل عنصر من عناصر المنهج من فلسفة وأهداف ومحتوى وطرق التعليم والتعلم ومصادر المعرفة والتكنولوجية المتقدمة وطرق التقويم وأساليب تعميم المنهج لتحقيق الأهداف المرغوبة .

- **المستويات المعيارية للمحتوى *Content standards***

مستويات معيارية تساير الاتجاهات العالمية المعاصرة لما يجب أن يعرفه كل طالب وما يكون قادرا على أدائه كنتاج لدراسته للمواد الدراسية المختلفة

- **المستويات والمعايير العالمية:**

هـــناك الكثير من المؤسسات والجمعيات والمراكز البحثية المهتمة بتنمية المعلم المهنية . ومن ابرز تلك المعايير

١- معايير مؤسسة (*INTASC*)

وهى مؤسسة تهتم بتحديد معايير المعلم وجودة التدريس وصاغت عشرة معايير عامة يجب توافرها لدى المعلم

- وعى المعلم بمفاهيم وبنية مادته الدراسية .
- وعى المعلم بأساليب وإجراءات التعليم والتعلم الطلابي.
- وعى المعلم باختلاف وتنوع طرق وأساليب تعلم الطلاب.
- تمكن المعلم من استخدام طرق وإستراتيجيات تنمى التفكير .
- تفهم المعلم لأساليب استثارة دافعية الطلاب.
- تفهم المعلم لأساليب تنمية الاستقصاء النشط والعمل الجماعي والتفاعل داخل غرفة الصف.
- يخطـــط المعلم للتدريس معتمدا على المعرفة المتضمنة فى المادة والمتعلمين والمجتمع وأهداف المنهج .
- يعي المعلم أساليب توظيف استراتيجيات التقويم.
- يسعى المعلم لتنمية قدراته المهنية دائما.
- يقـــيم المعلـــم علاقات جيدة مع الزملاء بالمدرسة والهيئات ذات العلاقة بالمدرسة.

ولكـــل معـــيار من المعايير السابقة مجموعة من المؤشرات التي توضح المهام والسلوك المطلوب.

٢ـ معايير المركز الدولي لتدريس الدراسات الاجتماعية (*NCSS*)

مركز متخصص بوضع معايير لمناهج الدراسات الاجتماعية ومعلميها في *U.S.A* وقد حدد خمسة أبعاد للمعايير الواجب توافرها في معلم الاجتماعيات:–

- معايير ومستويات خاصة بقدرات المعلم على التخطيط الجيد للدروس
- معايير ومستويات بكيفية استخدام استراتيجيات تساعد على التعلم النشط داخل غرفة الصف
- معايير خاصة بكيفية استخدام أساليب التقويم المختلفة
- معايير خاصة بكيفية استخدام وتفهم الاختلافات والفروق بين التلاميذ فى التعلم
- معايير خاصة بالتنمية المهنية للمعلم وتطوير أدائه

ولكل معيار مجموعة من المؤشرات التى يمكن قياسها لدى المعلم

٢ـ معايير مؤسسة كنتاكي (*Kepsb*)

وتتبع مؤسسة كنتاكى التربوية للتقويم والاعتماد والجودة والتى تهتم بمعايير المعلم واعتماده وحددت تلك المؤسسة مجموعة من المعايير التى ينبغى توافرها لدى المعلمين لاعتمادهم فى مهنة التدريس وهى :–

- تخطيط وتصميم المواقف التعليمية
- خلق المناخ التعليمى والحفاظ عليه
- إدارة الموقف التعليمى
- تقييم ومتابعة نتائج التعلم
- تأمل وتقييم الموقف التعليمى
- التعاون مع الزملاء والوالدين والمؤسسات المجتمعية
- المشاركة في التنمية المهنية

ولكل معيار مجموعة مؤشرات يسهل ملاحظتها

ـد- المعايير القومية للتعلم بمصر :

هي معايير صاغتها وزارة التربية والتعليم المصرية شملت كل من :

- معايير المدرسة الفعالة
- معايير الإدارة المتميزة
- معايير المشاركة المجتمعية
- معايير المنهج ونواتج التعلم
- معايير المعلم .

وفي مجال إعداد وتنمية المعلم تم اعتماد مجموعة من المعايير الرئيسية وهي:-

- معايير التخطيط للتدريس
- معايير استراتيجيات التعلم وإدارة الصف
- معايير المادة العلمية
- معايير التقويم
- معايير مهنية المعلم .

وقد جاءت المعايير القومية في مجموعة من الوثائق على النحو التالي:-

- وثيقتان الأولى لمعايير المنهج والثانية لمعايير التعلم منشورتان في **المجلد الأول** : لمشروع المعايير القومية للتعلم في مصر لعام ٢٠٠٣م
- وثيقة المعايير تحتوي كل من المواد الدراسية الثمانية وتم نشرها في مجلدين :-

المجلد الثاني :وتتضمن معايير مفردات التربية الدينية الإسلامية ،والتربية الدينية المسيحية ، واللغة العربية ، واللغة الإنجليزية ، واللغة الفرنسية ، والدراسات الاجتماعية .

المجلد الثالث : ويتضـــمن معايير مقررات العلوم والرياضيات وبالنسبة لوثيقة إعـــداد المعلم فى المشروع القومي للمعايير التعليمية فى مصر فقـــد اقتصـــرت علـــى معايير شاملة لأداء المعلم سواء فى عمليات :-

- التخطيط للتدريس
- إستراتيجيات التعليم أو إدارة الفصل ووقت التعلم والتمكن من المادة العلمية والتقويم ومهنة المعلم .

ويشـــير فايـــز مراد مينا ٢٠٠٤ إلى أن وثيقة المعايير القومية للتعلم قد تضـــمنت فى محاورهـــا الأساسية المعلم من ناحية التخطيط وإدارة الفصل ومهنية التعلـــيم . وإن أهـــم الملاحظات حول الوثيقة متعلقة بعمليات التدريب فى ضوء الاحتياجات والمناطق الميدانية وعدم الاقتصار على المحاضرات النظرية مع ضرورة الإكثار بورش العمل وجلسات التدريب والمشاغل التربوية و العصف الذهنى .

ورغـــم تباين التأثير والمعارضة للمعايير فان المعارضين لها يرون أن تأثيرها سيكون سطحيا وغير فاعلا و أنها تتميز بالشكلية على حساب الواقع والموضوعية سواء على المعلم أو على المتعلم وقد يرجع ذلك لعدم الوعى الكافى بها أو غياب " **ثقافة المعايير** " عـــند المهتمين والقائمين بالتطوير ميدانيا وهناك دعوة لتضمين تلك المعايير ضمن فقرات الإعداد في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين مما يمهد لتطوير الإدارة خلال انخراط الخريجين في الخدمة

- **مفهوم الاعتماد وحركة المعايير:**

ظهـــر مفهوم آخر للجودة هو الاعتماد ***Accreditation*** وهو مفهوم يشير إلى طـــريقة أو مجمـــوعة إجـــراءات يتم بها أو من خلالها إعطاء فكرة تعليمية شاملة للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الدراسي والتي توجد في المؤســـة أو البرنامج

كما يشير مفهوم الاعتماد أيضا إلى آلية هدف إلى الارتقاء بجودة التعليم في المؤسسات التعليمية ،فهو أداة فعالة لضمان مستوى ومعايير جودة معينه

أيضا ينظر إلى مفهوم الاعتماد علي أنه يشير إلى عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسات التعليمية والتي تتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محدده لمجالات العملية التعليمية المقدرة

كما أن الاعتماد يشير إلى العملية المنظمة التي تستخدم من اجل معرفة إلى أي مدي حققت المؤسسة التعليمية أهدافها المعلنة والمتفق عليها فهي تؤكد علي النتائج النهائية والتي تلاحظ وتقاس من خلال أداء المتعلمين وتتضمن عملية الاعتماد مرحلتين

المرحلة الأولي :- الاعتماد العام الذي يعني قدرة المؤسسة علي تحقيق الهدف العام من وجودها

المرحلة الثانية :- الاعتماد الخاص الذي يعني قدرة المؤسسة التعليمية علي تنفيذ كل برنامج من برامجها

ويركز الاعتماد العام علي :

- وجود هدف واضح ومحدد ومناسب للمؤسسة التعليمية
- وجود متطلبات لكي تحقق المؤسسة باستمرار
- القدرة علي الاستمرار في تحقيق الهدف وذلك من خلال توفر جميع الإمكانات سواء كانت مادية أو بشرية حتى تحقق أهداف المؤسسة وعدم توافق العمل لنقص هذه الإمكانات

▪ معايير جودة المعلم وطرق التدريس:

تتعدد معايير ومستويات جودة المعلم وطرق التدريس كما يلى :-

▪ معايير المجلس القومي للاعتماد المهني في الولايات المتحدة الأمريكية

The National council for Accreditation of teacher education(NCATE)

أصدر المجلس أول معايير موحدة لقياس الجودة في معاهد وكليات إعداد المعلمين عام ١٩٦٩ ثم تم تطوير هذه المعايير عام ١٩٨٠ من اجل مزيد من التحكم والضبط للجودة *quality control* مع تحقيق الجودة القوية .وينظر نموذج (*NCATE*) إلى إعداد وتنمية المعلم علي انه عمليه في إطار شراكه فعالة وقد استخدمت جامعة برجهام *Brigham University* معايير الـ (*NCATE*) من خلال أربعة مراحل كان من بينها مراجعة المقررات الدراسية حيث تم تطوير المزارات الموجودة في مناهج الدراسة ومراجعتها وتقييم أجزاءها ومعلوماقا واستبعاد التداخلات والازدواج فيها

▪ المعايير المهنية للمعلم عن طريق مشاركة المعلمين

Professional standards development : Teacher Involvement

- ◆ في مارس ١٩٩٤ وقع الرئيس بيل كلنتون وثيقة أهداف ٢٠٠٠ (***Goals 2000***) والتي شملت:-
- أن تكون المدارس جاهزة لاستقبال الطلاب المستعدون جميعهم للتعليم قبل عام ٢٠٠٠.
- أن يتخرج ٩٠% من طلاب التعليم العالي.
- أن يكون الطلاب أكفاء في المواد الأساسية وأن يظهروا إحساسهم بالمسئولية كمواطنين.
- أن يقود طلاب الولايات المتحدة العالم في مادتي العلوم والرياضيات .

- أن يكون كل أمريكي ناضج وعلي قدر كبير من العلم والثقافة.
- أن تكون المدارس آمنة وخالية من المخدرات .

في ضوء هذه الوثيقة كان هناك أهداف أساسية ثلاثة هي :-

- المعايير الأكاديمية الصارمة .
- تنظيم المناهج والكتب الدراسية والمعلمين لتحقيق أهداف ٢٠٠٠.
- البواعث أو المحفزات الواضحة والتي تشجع التلاميذ لكي يكافحوا للوصول إلي مستويات عالية وقد يتزعم المجلس القومي لمعلمي الرياضيات

The National Council of Teacher of Mathematics (NCTM)

تطوير معايير الأداء المنهجي والمعايير المهنية لمعلمي الرياضيات كما تم

تشكيل مجلس قومي لمعايرة التدريس المهني (***NBPTS***)

The National Board For Professional Teaching Standards

لكي يضع معايير للتميز ***Standards Of Excellence*** من اجل أن تقرر ما

يجب علي المعلمين معرفته وأداؤه .

- **لائحة اعتماد المعلم من قبل اتحاد التنمية التربوية**

Staff and Educational Development Association(SEDA)

وتحدد اللائحة لتدريب هيئة التدريس الجدد وبدأ تطوير اللائحة في

نوفمبر ١٩٩٠ وفي نهاية إبريل ٢٠٠٠ تم وضع ٦٠ برنامج واعتماد اكثر من

١٧٠٠ معلم من خلال تلك اللائحة.

- **اتفاقية أوكلاهوما لاعتماد المعلم** (*OCTA*)

Oklahoma Commission for Teacher Accreditation

وهي لائحة قياسات مستقلة تتطلب تطوير نظاما جديدا لأعداد المعلم

علي أساس من الكفاءة وتطوير نظاما فعال لاعتماد المعلمين الجدد.

- **جمعية منتسوري للاعتماد المهني للمعلم** (*MACTE*)

Montessori Accreditation Council for Teacher Education

وتهدف جمعية منتسوري للاعتماد المهني للمعلم إلى:-

- الدفاع عن المعايير المهنية الخاصة بإعداد معلم منتسوري .
- صياغة معايير تساهم في تميز البرنامج الدارسي.
- تقييم ومراجعة واعتماد البرامج والمؤسسات التربوية لمعلم منتسوري
- تحديد هوية البرامج التربوية لمعلم منتسوري بهدف إقرار جدارته في تقديم العون للطالب.
- نشر قوائم بالمؤسسات والبرامج التي تطبق وتنفذ معايير اعتماد الجمعية .
- الاعتماد الخاص بمجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية

The council For Accreditation for councelling and relauted Education programs (CARCREP) American councelling

وقامـــت جمعية الإرشاد الأمريكية – ***Association*** بوضع نظام خاص للاعتماد يعـــرف (***COPA***) مجلـــس الاعـــتماد قبل الثانوى ***The Councilon post secondary Accreditation*** ليشـــرف علـــى المعايير القومية لبرامج الأعداد التخصصـــية وفى عـــام ١٩٨١ قام (***CARCRED***) بوضع تصور لأهداف من أجـــل الارتقـــاء بمســـتوى الأعداد التخصصى والمهنى من خلال المعايير التعليمية الجامعية . (سلامة عبد العظيم : ٢٠٠٥)

وهـــناك العديد من المعايير المهنية للمعلم والتعليم والمنهج الدراسى والتى تعـــد معايير عالمية . وقد أورد (سلامة عبد العظيم : ٢٠٠٥) مجموعة من المعايير الخاصة بالمعلم وطرق التدريس وهى :

- تركيز التدريس على الأهداف التعليمية.
- تطويـــر التدريس الذى يتطلب من الطلاب استخدام المعرفة والمهارات وعمليات لتطوير .
- الربط بين المهارات وعمليات التفكير والمحتوى عبر كل الفروع .

- خلق وتسهيل خبرات تعلم تتحدى وتدفع الطالب وتشركه في العملية التعليمية .
- خلق واستخدام خبرات بقلم مناسبة للمتعلمين .
- تطوير واستخدام الاستراتيجيات التي تتناول الجوانب البدنية والاجتماعية والثقافية والتي تظهر حساسية تجاه الاختلافات والفروق .
- ترتيب حجرة الدراسة كي تدعم أنماط التعليم والتعلم التي تحدث داخلها .
- إدراج الاستخدام المبتكر والملائم للتقنيات (مثل المعدات السمعية ، والمرئية ، والجوانب الآلية ، ومعدات المعامل ....) من اجل تحسين تعلم الطالب .
- تطوير وتنفيذ عمليات التقويم المناسبة .
- استخدام وصياغة نخبة من المواد الدراسية والاجتماعية المناسبة في دعم التعلم .
- تنمية واستخدام خبرات تعلم تشجع الطلاب على التطبيق والمرونة والابتكار .
- استخدام المعرفة المكتسبة من خبرات التدريس الماضي في توقع التحديات التعليمية .

وتخضع معايير المعلم لبعض المتطلبات مثل :

- كفايات التدريس الجيد وكفايات التوجيه العلمي للطلاب .
- القدرة على التعامل مع مؤسسات المجتمع .
- القدرة على اتخاذ القرارات إداريا وماليا ومنظميا .
- إتقان التعامل مع التقنيات الحديثة في مجال التعليم .
- القدرة على التقييم الذاتي .
- المعرفة الواسعة في مجال التخصص .

- أن يتصف عضو هيئة التدريس بالكفاءة فى التدريس وخدمة المجتمع .
- أن يتعاون مع أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس نفس المقرر .
- يحلل المعلومات المتاحة ويدرب الطلاب على ذلك .
- يستنتج معارف جديد من معلومات متاحة لديه .
- يشجع الطلاب على نقد المألوف وعدم التسليم بالمعطيات الموروثة .
- يوظف مادته العلمية فى أنشطة تعليمية ويحلل بياناتها .
- يستخدم استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية لجميع الطلاب .
- التوسع فى محتوى المعرفة وتدريسه عبر الفروع الدراسية .
- نقل معرفة حالية للمادة التى يقوم بتدريسها .
- إعداد معرفة عامة تسمح بترابط الأفكار والمعلومات عن المواد الدراسية
- ربط محتوى المعرفة بالتطبيقات فى الواقع .
- تخطيط الدروس وتطوير المواد التعليمية التى تعكس المعرفة بالمفاهيم الحالية ومبادئ المواد التى يتم تدريسها .
- تحليل مصادر المعلومات الواقعية من أجل الدقة .

- **معايير المنهج الدراسى**

تسهم المقررات الدراسية فى تنمية قدرات الطلاب المتعلمين أكاديمياً ومهنياً وثقافيا .

ويتطلب ذلك مقررات دراسية مميزة تسهم فى مساعدة المتعلمين على المشاركة الإيجابية فى التعلم من خلال مجموعة من المؤشرات الآتية :-

- جعل المحتوى التدريس ذو معنى عند المتعلم من خلال ربط بواقع الطالب
- دمج المهارات الأكاديمية والفنية التى يحتاجها الطلاب فى عملهم .

- الــربط بــين المواد المنهجية والخبرات التي تساعد الطلاب على انتقاء المفاهيم وحل المشاكل وصنع القرار ومهارات التفكير العليا .
- تخطــيط وإعداد مقرر دراسي يشمل الأهداف وخطط الدرس اليومي و مواد حجرة الدراسة واستراتيجيات التدريس .
- تطوير منهج يقدم الدافع للاكتشاف والتأمل والتوجيه الذاتي ليزيد وعي الطالب للحاجة للتعلم المستمر .
- دعم التأمل والتفكير الناقد في الممارسات الشخصية والمهنية والاجتماعية والذي ينتج عنه العمل .
- يتم التخطيط للمقررات بطريقة متتالية ومتسلسلة وأن يكون ذلك وفق مــبادئ عامــة يؤمن بها أعضاء هيئة التدريس نتيجة الأبحاث المتقدمة في ذلك المجال .
- يــتم تصــميم المناهج من قبل متخصصين تربويين في ضوء معايير متفق عليها وتعكس حاجات التطوير .
- تكون أهداف المنهج وموضوعاته واضحة ومعلوماته للعاملين والطلاب.
- تكون الأهداف والموضوعات مرتبطة باحتياجات الطلاب والمجتمع .
- يــواكب المــنهج المتغيرات الحديثة في العلم والمعرفة ويكسبهم مهارات شخصية .
- تشــمل المقررات على مهارات المعارف الضرورية لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الفائقين المتأخرين دراسياً)
- يتضمن المنهج مقررات ثقافية مثل تطبيقات الحاسب الآلي .
- يــتم تدريس المقررات بأحدث الأساليب والإستراتيجيات والتقنيات بما يكسب الطالب قدرات ومهارات فعالة .

قضايا للمناقشة :-

تعد حركة المعايير من أبرز الاتجاهات المعاصر فى بحوث ضمات الجودة فى التعليم اشرح ذلك .

تكليفات :

عرف كل مما يأتى :

- المستويات المعيارية .
- المؤشرات .
- الاعتماد .
- معايير المحتوى الدراسى .

تعيينات

حدد خمسة معايير لمناهج دراسية فى تخصصك ثم ضع لكل معيار مجموعة المؤشرات المناسبة لها

المراجع والهوامش

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

المراجع والهوامش

١) آلن حلاثمورن .

قيادة المنهج ترجمة سلام أحمد سلام وآخرين

الرياض : جامعة الملك سعودة عمادة شئون المكتبات ١٩٩٥

٢) آن ماكجي وآخرين .

التفكير الإيجابي .

القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة . ٢٠٠٠

٣) إبراهيم أحمد مسلم الحارثي .

تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي

الرياض : مكتبة الشقرى ، ١٩٩٨

٤) إبراهيم الشافعي وآخرين .

المنهج الدراسي من منظور جديد

الرياض : مكتبة العبيكات . ١٩٩٦م

٥) إبراهيم عبد الوكيل الفار .

تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن

الحادي والعشرين القاهرة : دار الفكر ١٩٩٨ م

٦) أحمد المهدى عبد الحليم .

إعادة بناء التعليم : لماذا ؟ وكيف ؟

القاهرة : دار الشروق . ١٩٩٩ م

٧) أحمد المهدى عبد الحليم .

حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – المجلد الثالث ، القاهرة ٢٦ ، ٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م

٨) أحمد حسين اللقانى .

المنهج الأسس والمكونات والتنظيمات .

القاهرة : عالم الكتب ١٩٩٥ م

٩) أحمد حسين اللقانى .

مناهج التعلم بين الواقع والمستقبل .

القاهرة : عالم الكتب ٢٠٠١ م

١٠) أحمد زويل .

عصر العلم . القاهرة : دار الشروق ٢٠٠٥ م

١١) أحمد عبد الرحمن النجدى .

المنهج فى عصر ما بعد الحداثة .

القاهرة ، دار الأقصى للطباعة ٢٠٠٤ م

١٢) أرثر كوستا (محرر) .

قراءات فى تعليم التفكير والمنهج تعريب جابر عبد الحميد .القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٩٧م

١٣) أرثر كوستا (محرر)

قراءات فى مهارات التفكير وتعلم التفكير الناقد والتفكير الإبداعى تعريب فيصل يونس

القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩٧ م

١٤) أرثر كوستا (محرر) .

منهاج مدرسى للتفكير . تعريب علاء الدين كفافى.

القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩٧ م

١٥) اسحق أحمد فرحان .

المنهاج التربوى بين الأصالة والمعاصرة .

عمان : دار الفرقان ، ١٩٨٤

١٦) الآن بونيه
الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله ترجمة علي صبري فرغلي
الكويت: عالم المعرفة ، ١٩٩٠ م
١٧) أمام مختار حميدة وآخرين .
أسس بناء وتنظيمات المناهج الواقع والمأمول
ط ٢ ، جزء أول .
القاهرة : زهراء الشرق ،٢٠٠٢ م
١٨) باولو فيريري .
المعلمــون بـناة ثقافــة ترجمة حامد عمان وآخرين
القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٤ م
١٩) بثينة حسين عمارة.
العولمة وتحديات العصر
القاهرة . دار الأمين للنشر ، ١٩٩٩ م
٢٠) بربارا ماتير وآخرين.
الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي . ترجمة
حسين عبد اللطيف وماجد محمد الخطامية .
عمان : دار الشروق ٢٠٠٠ م
٢١) بشار عباس.
ثورة المعرفة والتكنولوجيا دمشق : دار الفكر.٢٠٠١م
٢٢) بيق كوليز – وجيف موش .
التعليم المرن في عالم رقمي خبرات وتوقعات
القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٤ م
٢٣) بيل جيتس .
الطريق المقبل ليبيا : الدار الجماهيرية ، ١٩٩٩م

٢٤) توماس كون .
بنية الثورات العلمية ، ترجمة شوقي جلال.
الكويت: سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٩٠ م
٢٥) ثابت كامل حكيم ومحمد محمود ماهر الجمال
في أصول التربية.
القاهرة : الأنجلو المصرية ١٩٩٧م
٢٦) جورج بو شامب .
نظـــرية المـــنهج ، ترجمة ممدوح سليمان وآخرين
القاهرة الدار العربية للنشر والتوزيع ١٩٨٧ م
٢٧) جورج فرنافا .
كـــيف يمكـــن القضاء على ظاهرة العنف في المدارس
دليل عملي المدرسين ترجمة خالد العامري .
القاهرة : دار الفاروق للنشر ٢٠٠٢ م
٢٨) جون ب ميلر .
الطـــيف التـــربوي توجهات المنهج . ترجمة إبراهيم
محمد الشافعي، الرياض: جامعة الملك سعود عمادة
شئون المكتبات، ١٩٩٥م
٢٩) جون بينون وهيو ماكي
التـنور التكنولوجي والمنهج ترجمة محسوب عبد
الصادق علي وماهر إسماعيل صبري محمد.
القاهرة ، المكتبة الأكاديمية ، ١٩٩٩ م
٣٠) جيلان بتلر . توني هرب
إدارة العقل ترجمة مكتبة جرير
الرياض : مكتبة جرير ، ١٩٩٨ م
٣١) حامد سعيد
بناء الإنسان والتعلم
القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٨ م

٣٢) حسن على مختار .
قضايا واتجاهات معاصرة فى المناهج وطرق التدريس
مكة المكرمة : المؤلف ، ١٩٩٦

٣٣) حسين بشير .
حـــول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم
– المؤتمـــر العلمى الـــابع عشر للجمعية المصرية للمناهج
وطرق التدريس المجلد الأول القاهرة . ٢٦ ، ٢٧ يوليو
٢٠٠٥ م

٣٤) حسين سليمان قورة :
الأصـــول التـــربوية فى بـــناء المـــناهج طبعة ٨
القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٥ م

٣٥) حسين فلاته – إبراهيم محمد .
الاتجاهات المعاصرة فى بناء المناهج .
مكة المكرمة : المكتبة الفيصلية ، ١٩٨٥م

٣٦) حلمى أحمد الوكيل – حسين بشير محمود .
الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة
الأولى . القاهرة : وزارة التربية و التعليم برنامج
تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية ، ١٩٨٧ .

٣٧) حلمى أحمد الوكيل – محمد امين المفق .
المناهج (المفهوم ، العناصر – الأسس ،
التنظيمات ، التطوير)
القاهرة . الإنجلو المصرية ، ١٩٩٦ م

٣٨) دون أوتشيدا وآخرين .
إعـــداد التلامــــيذ للقرن الحادى والعشرين ترجمة محمد
نبيل نوفل القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٤م

٣٩) رشدى فتحي كامل وزينب محمد أمين .
مقدمة فى تخطيط البرامج التعليمية .
المنيا : المؤلفان ١٩٩٦ م

٤٠) رشدى لبيب ، فايز مراد مينا .
المنهج منظومة لمحتوى التعليم ط ٢
القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ م

٤١) زكريا إسماعيل .
أسس المناهج .
القاهرة : دار الشرق الأوسط للنشر ، ١٩٩٠ م

٤٢) سامي خشبة.
مجتمع المعرفة استكشاف أولى ونظرة نقدية مستقبل الثورة الرقمية العرب والتحدى القادم .
الكويت، ٢٠٠٤ م

٤٣) سبع محمد أبو لبده .
مبادئ القياس النفس والتقييم التربوى ط ٣
عمان : الجامعة الأردنية ، ١٩٨٥ م

٤٤) سلامة عبد العظيم حسين .
الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم
القاهرة : دار النهضة العربية ، ٢٠٠٥ م

٤٥) سليمان العسكرى (محرر) :
حضارة الحاسوب والانترنت كتاب العربى رقم ٤٠ الكويت مكتبة العربى ، ٢٠٠٠ م

٤٦) سليمان العسكرى :
مستقبل الثورة الرقمية العرب والتحدى القادم ، كتاب العربى رقم ٥٥ الكويت مكتبة العربى ، ٢٠٠٤ م

٤٧) سليمان حزين .

مستقبل الثقافة فى مصر .

القاهرة : دار الشروق ، ١٩٩٤

٤٨) شبل بدران .

صناعة العقل .كتاب الأهالى ٤٤، القاهرة ، ١٩٩٣م

٤٩) شريف أبو المجد .

التعلم المستمر لمواكبة عام سريع التغيير .

القاهرة : المكتب المصرى الحديث ، ٢٠٠٤ م

٥٠) شهد سعد العلاف .

مقدمة فى فلسفة العلم بناء المفاهيم بين العلم والمنطق.

عمان : دار عمار ، ١٩٩١ م

٥١) صلاح الدين عرفة .

المنهج الدراسى والألفية الجديــــدة.

القاهرة : زهراء الشرق ، ٢٠٠٢ م

٥٢) صلاح الدين عرفة .

آفاق التعليم الجيد فى مجتمع المعرفة .

القاهرة . عالم الكتب ، ٢٠٠٥

٥٣) صلاح الدين عرفة .

تعليم مهارات التدريس وتعلمها فى عصر المعلومات.

القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٥ م

٥٤) عبد الحكيم موسى .

نظرية المنهج فى ضوء واقع النظرية التربوية ط٢،

مكة المكرمة : المؤلف ، ١٩٩٧ م

٥٥) عبد الحى أحمد السبحى :

أسس المناهج المعاصرة .

جدة : مكتبة دار جدة ، ١٩٩٧ م

٥٦) عبد الرحمن حسن الإبراهيم ، وطاهر عبد الرازق .
استراتيجيات تخطيط المناهج فى البلاد العربية.
القاهرة دار النهضة العربية ، ١٩٨٢ م

٥٧) عبد الرحمن حسن الإبراهيم .
تصميم المناهج وتطويرها نماذج وتطبيقات.
القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩٦ م

٥٨) عبد الرحمن صالح عبد الله .
المنهاج الدراسى أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية .
الرياض : مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات ، ١٩٨٥ م

٥٩) عبد الكريم بكار .
مدخل إلى التنمية المتكاملة .
دمشق : دار الفكر ، ٢٠٠٢ م

٦٠) عبد الله عبد العزيز المرسى .
استخدام الحاسب الآلى فى التعليم .
الرياض : مكتبة الشقرى ، ٢٠٠١ م

٦١) على أحمد مدكور .
منهج التربية فى التصوير القرآنى.
بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٩٠ م

٦٢) على احمد مدكور .
نظريات المناهج العامة ، عمان.دار الفرقان،١٩٩١

٦٣) على على حبيش :
الإنماء المعرفى منطلق مصر للتحديث
القاهرة . كتاب الأهرام الاقتصادى ، ٢٠٠١ م

٦٤) علي علي حبيش .
الموجة الثالثة وقضايا البقاء.
القاهرة كتاب الأهرام الاقتصادى(٢١)٢ يونيو ٢٠٠٥ م
٦٥) فرنسيس عبد النور .
التربية والمناهج .
القاهرة : دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، د .ت
٦٦) كمال زاخر لطيف .
التكوين المعرفى للإنسان المعاصر نداء القرن الحادى والعشرين. القاهرة: المؤلف، ٢٠٠٤م
٦٧) كوثر حسين كوجك .
اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس ، ط٢.
القاهرة : علم الكتب ، ١٩٩٧ م
٦٨) لطيفة صالح السميرى .
النماذج فى بناء المناهج .
الرياض : عالم الكتب ، ١٩٩٧
٦٩) مجدى عزيز إبراهيم .
قضايا فى المنهج التربوى.
القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٢ م
٧٠) مجدى عزيز إبراهيم .
تنظيمات معاصرة للمناهج.
القاهرة: الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ م
٧١) مجدى عزيز إبراهيم .
فى تصميم المنهج التربوى.
القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٥ م
٧٢) مجدى عزيز إبراهيم .
إشكاليات المنهج التربوى.
القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ م

٧٣) مجدى عزيز إبراهيم .

موسوعة المناهج التربوية .

القاهرة : الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٠ م

٧٤) مجدى عزيز إبراهيم .

المنهج التربوى العالمى .

القاهرة : الأنجلو المصرية ، ٢٠٠١ م

٧٥) محمد احمد شومه .

أساسيات المنهج الدراسى ومهماته .

الرياض : عالم الكتب ، ١٩٩٥ م

٧٦) محمد السيد على .

علم المناهج الأسس والتنظيمات فى ضوء الموديلات ط٢ .

القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٠ م

٧٧) محمد صالح بن على حامد .

المناهج بين الأصالة والتغريب .

الطائف : دار الطريق ، ١٩٩٥ م

٧٨) محمد عبد الرحيم .

واقعنا التربوى إلى أين ؟

عمان : دار الفكر ، ١٩٩٥ م

٧٩) محمد عزت عبد الموجود .

مناهج المستقبل المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس

٢٦ ، ٢٧ يوليو ، ٢٠٠٥ م

٨٠) محمد عطيه خميس .

عمليات تكنولوجيا التعليم

القاهرة : دار الكلمة ، ٢٠٠٣ م

٨١) محمد عطيه خميس .
منتوجات تكنولوجيا التعليم.
القاهرة : دار الكلمة ، ٢٠٠٣ م

٨٢) محمد محمد النادى .
التقويم والتكامل المنهجى .
جدة : المكتبة الفيصلية ١٩٨٥ م

٨٣) محمد منير مرسى .
الإصلاح التربوى فى العصر الحديث
القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٢م .

٨٤) محمد وجيه الصاوى .
الكتاب الإلكترونى فى ضوءي المستويات المعيارية للوسائط المتعدد . المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المجلد الثالث القاهرة ٢٦، ٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م

٨٥) محمود أبو زيد إبراهيم ، وأسماء غانم .
المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها .
الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية . ١٩٩٤ م

٨٦) مختار طه بدر.
المدرك والغامض القاهرة : الهيئة العامة للكتاب،١٩٩٥

٨٧) منير حسن الصعيدى .
المناهج المتكاملة القاهرة : الأنجلو المصرية،١٩٨١

٨٨) منير بشور .
التربية العربية فى القرن الحادى والعشرين .
السويد : دار نلسن ، ١٩٩٥ م

٨٩) نبيل على
العرب وعصر المعلومات.
الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٩٩ م
٩٠) نجاح يعقوب الجمل .
نحو منهج تربوى معاصر .
عمان : مطابع دار الشعب ، ١٩٨٣ م
٩١) نجم عبود نجم .
إدارة المعرفة .   عمان : دار الوراق ، ٢٠٠٥ م
٩٢) هارولد شيق.
التغيير المنهجى للقرن الحادى والعشرين. ترجمة عبد اللطيف حسين فرج .   مكة المكرمة:المؤلف، ١٩٩٤ م
٩٣) وليم عبيد .
معايير معلم الرياضيات المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية المجلد الأول للمناهج وطرق التدريس .
القاهرة : ٢٦ – ٢٧ يوليو ، ٢٠٠٥ م

المراجع الاجنبية

1) Beyer , L & Apple Michal w .,1988 the curriculum problems , politics , and possibilities , New York , state university ,

2) Biggs , J.B. 1993 from theary to practice : a cognitive systems Approach , highter Education Research and Development vol (12) ,

3) Bond I , J . J ., 1993 curriculum development a guide to practive , London : Macmillian .

4) Boyle , T ., & Boyle T .,1996 : Design for Multumdia Learning , New York : Prentice Hall,

5) British Accred : Tion council 2004 Accred: Tation Requirements , online , hitp : // the capability U.K.com . / bac / reys . htm

6) Brown Nacino & et ale.,1993: curriculum and Instruction , London : Macmill an , press Ltd .,

7) Burke J . 2000 New Directions Teacher technology standards , online Http: www . eric.ed.gov.ED459695

8) Clio, Jhon (2001) Electronic port folio Educational Technology Ency Clopedia

9) Creg kearsley : Learning and Teaching in Eyberspace , Canda , Nelson Thomas ,2000

10) Dollc . Ranall :1997 curriculum Im pro – vement . Decision Making and process 4 the Ed Allyn and INC. Boston .

11) Gary , M . W 2001 the cyclcal Relationships standard. Between research and standards : the case of principles and stand ards for school mathematic standards of teachers education prepraing and em powering teachears school scince and math emetics vol, 101, No ,6.

12) Genant. Anderson ., (2000) " computers in a developmentally appropriate curriculum" young children vol., 55 No., 2 ., March

13) Getewood , T. , & S. Conrad (1997) : is schools technology up to date ? A discovery . New York . Allyn & Bacon

14) Hass, Glen ,1980 curriculum planing , New Approach, Allyn and INC. Boston .

15) Howell , Knneth w . & Nolet victory :2000 curriculum Based Evaluation Teaching and Decision Making 3Th Canda Nelson Thomson learning .

16) Jennifer , white 2002 Implanting port folios and student led conferances

17) John Biggs :1999 Teaching for quality learning at university Bucking ham: opem university press ,

18) J.S= arranti , : principles and practics of Education , London : ELBS long man , 1990

19) Kraft Richard :2002 In Formation on standards , university of Colorado – Boulder